

# Skoleledelse og organisasjonskultur

*På hvilken måte kan ny metodikk bidra til å endre etablert skolekultur?*

Svein Wisløff



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

20. oktober 2008

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>6</b>
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN .....	6
1.2 PROBLEMSTILLINGER .....	7
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	7
<b>2. BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE.....</b>	<b>9</b>
2.1 PEDAGOGIKK OG POLITIKK I ET NASJONALT OG OVERNASJONALT PERSPEKTIV .....	9
2.2 NASJONALE STRATEGIER – GI ROM FOR LESING! .....	10
2.3 TRYKK UTENFRA .....	12
2.4 KRAV TIL ENDRING.....	13
2.5 NØKKELEN LIGGER I SKOLEKULTUREN .....	14
2.6 SKOLELEDERS ROLLE .....	15
2.7 FLERE NIVÅER .....	16
<b>3. EARLY YEARS LITERACY PROGRAM (EYLP) .....</b>	<b>18</b>
3.1 NYLUNDMODELLEN.....	18
3.1.1 Stasjoner.....	19
3.1.2 Veiledet lesing .....	19
<b>4. TEORIDEL .....</b>	<b>21</b>
4.1 ORGANISASJONSKULTUR - SKOLEKULTUR.....	21
4.1.1 Kulturbegrepet - definisjoner.....	21
4.1.2 Skolen som organisasjon - definisjoner .....	22

---

4.1.3	<i>Skolekultur - kjennetegn.....</i>	23
4.1.4	<i>Mangel på endringsvilje? .....</i>	26
4.1.5	<i>Metodemangfold .....</i>	27
4.2	UTFORDRINGENE LIGGER I KULTUREN .....	28
4.2.1	<i>Lærerprofesjonalitet i en reformtid.....</i>	28
4.2.2	<i>Skoleleders utfordringer .....</i>	31
4.2.3	<i>Skolelederens rolle.....</i>	32
4.2.4	<i>Lærende skoler.....</i>	35
4.2.5	<i>Utvikling og samarbeid.....</i>	38
<b>5.</b>	<b>METODE .....</b>	<b>42</b>
5.1	METODISK TILNÆRMING – VALG AV DESIGN .....	42
5.2	KVALITATIV FORSKNING I ET FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV .....	43
5.3	UTVALG AV INFORMANTER .....	45
5.4	INTERVJUGUIDE .....	46
5.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	47
5.6	KVALITETSVURDERINGER .....	47
5.6.1	<i>Reliabilitet.....</i>	47
5.6.2	<i>Validitet.....</i>	48
5.7	FORSKERROLLEN – STUDIENS BEGRENSNINGER .....	49
5.8	ETIKK.....	50
<b>6.</b>	<b>ANALYSE OG PRESENTASJON AV RESULTATER .....</b>	<b>52</b>
6.1	PRESENTASJON AV SKOLENE .....	53
6.1.1	<i>Oppsummering.....</i>	59
6.2	IMPLEMENTERINGSSTRATEGIER - MED HOVEDVEKT PÅ EYLP .....	59

---

6.2.1	<i>Oppsummering</i> .....	62
6.3	STYRING OG LEDELSE – PROSESSER I PERSONALET .....	63
6.3.1	<i>Oppsummering</i> .....	66
6.4	SKOLEKULTUR I FORANDRING .....	67
6.4.1	<i>Oppsummering</i> .....	73
6.5	EN LÆRENDE ORGANISASJON .....	73
6.5.1	<i>Oppsummering</i> .....	76
<b>7.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>77</b>
7.1	NÅR KULTURENDRINGER SKJER.....	77
7.2	NÅR NYE METODER SKAL IMPLEMENTERES .....	80
7.3	STYRING OG LEDELSE (I ET UTVIKLINGSARBEID) .....	83
7.4	LÆRENDE SKOLE I LYS AV SKOLEKULTUR .....	86
<b>8.</b>	<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER – KONKLUSJONER</b> .....	<b>89</b>
8.1	BEGRENSNINGER .....	89
8.2	RESULTATER .....	90
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>93</b>
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE – REKTOR.....	97
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – LÆRER .....	101
	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING .....	106

## Forord

Studiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo, har kontinuerlig gitt undertegnede uvurderlig påfyll av ny kompetansefremmende læring om utdanningssystemet generelt. Foruten erfaringene man daglig tilegner seg gjennom egen praksis, er den formelle lederkompetansen noe man helst bør utvikle og fornye i tråd med samfunnsutviklingen. Derfor har masterstudiet på mange måter vært min drivkraft og motivasjonsfaktor.

Gjennom studiet har jeg lest relevant og spennende litteratur som jeg ellers kanskje ville ha gått ”glipp av”. Under tiden har jeg også hatt gleden av å høre mange erfarne og kompetente forelesere som sammen med litteraturen har gitt meg ny kunnskap og bevissthet i forhold til utdanningsspørsmål og egen praksis som skoleleder.

En av disse har vært Eli Ottesen, som også har vært min veileder. En stor takk til henne!

En takk rettes også til de to utvalgte skolene og de fine menneskene jeg kom i kontakt med der.

Oslo, høsten 2008, Svein Wisløff

# 1. Innledende kommentarer

Skolekultur er et mangfoldig uttrykk, og inneholder flere abstrakte fenomener. Kulturen legger vesentlige premisser til grunn for den virksomheten som drives på hver enkelt skole, og utgjør på den måten en av nøkkelfaktorene i en utviklingsprosess (Berg 1995). En organisasjon kan enklest defineres som et *samarbeid mot felles mål*, men under all den rasjonelle aktiviteten ligger usynlige rammer og mønstre i hodet på folk som setter grenser og gir muligheter for fantasien og kreativiteten – ikke minst i et utviklingsarbeid. Disse avgrensningene er de *kulturelle* forutsetningene som en skoleorganisasjon hviler på, både på godt og vondt. Ubevisst og bevisst vil disse mentale oppfatningene spille en vesentlig rolle i ethvert endringsarbeid i skolen.

## 1.1 Tema for oppgaven

Tema for oppgaven er skoleledelse og organisasjonskultur. Et sentralt spørsmål er hvordan og på hvilken måte intern skolekultur endres når nye undervisningsmetoder innføres. Hovedfokus er rettet mot ledelsesutfordringer i forbindelse med implementering av ny lese- og skrivemetodikk i lys av eksisterende og etablert skolekultur. Metoden og metodikken det her er snakk om er opprinnelig hentet fra New Zealand og Australia og har navnet Early Years Literacy Program (EYLP). Modellen er tuftet på to hovedpilarer, stasjonsundervisning og individuell undervisning i små korte bolker.

Etablert skolekultur har stor betydning for hvordan et nytt konsept blir innført, hva det betyr og eventuelt resulterer i for skolen som organisasjon. Jeg vil undersøke i hvilken grad og på hvilken måte nye metodiske tiltak bidrar til å *endre* skolekulturen. I oppgaven har jeg fokus på skolen som organisasjonen samt de utfordringer som lærer og skoleledelse står overfor. Videre er det i en slik sammenheng nærliggende å drøfte begrepet en *lærende skole*, eller organisasjon, som er et av dagens

”honnørbegreper” i skoledebatten. Det blir stadig hevdet at en skole må være (bli) *lærende* for å lykkes med innovasjon og nytenkning i kunnskapssamfunnet.

## 1.2 Problemstillinger

Gjennom å ha fokus på skolen som organisasjon er hovedmålet med oppgaven å kunne belyse og gi økt forståelse av eventuelle kulturendringer når ny lese- og skrivemetodikk implementeres. Videre ser jeg på i hvilken grad etablert skolekultur endres i lys av dette og hvilke faktorer som ligger til grunn når nye (del)kulturer oppstår. Hva er skoleleders rolle i et slikt endringsarbeid og på hvilken måte er rektor delaktig når implementeringsstrategien skal spres i personalet – og hva gjør dette med kulturen?

Disse spørsmålene vil jeg søke å finne svar på i lys av følgende problemstillinger:

- *Hvordan opplever lærere og skoleledere at skolekulturen endres ved innføringen av ny lese- og skrivemetodikk – Early Years Literacy Program (EYLP)?*
- *Hvilke utfordringer stilles ledelsen overfor når kulturendringer skjer internt i egen organisasjon?*

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Utgangspunktet er problemstillingene over, og jeg vil i **kapittel 2** gjøre rede for noe av bakgrunnen for den skolepolitikken vi har i dag. Jeg setter blant annet søkelyset på noen av de faktorene som er med på å prege skoleutviklingen her hjemme i lys av internasjonale og nasjonale premissleverandører. Dette innbefatter blant annet hvordan den markedsorienterte styringslogikken påvirker offentlig sektor, og hvordan sentrale styringsdokumenter beskriver forhold som må ligge til grunn for å møte utfordringer vi står overfor i dagens samfunn. Dette vil igjen påvirke skolekulturen rundt om på skolene; og med en slik bakgrunn, setter jeg også fokus på skoleleders

utfordringer når kulturendringer skjer internt i egen organisasjon. Det beskrives videre hvilke betingelser som må ligge til grunn for at skolen skal bli en lærende organisasjon for i best mulig grad å møte disse utfordringene som tvinger seg fram.

I **kapittel 3** beskriver jeg nærmere Early Years Literacy modellen (EYLP) som er et sentralt element og et gjennomgående tema i oppgaven. Modellen, og implementeringsstrategiene av denne på to utvalgte skoler, blir brukt som et eksempel for å belyse hvordan dette påvirker og gjør noe med den forankrede, interne skolekulturen på de to skolene. Hvordan takler *organisasjonen* endringsarbeidet forbundet med dette? Setter det merkbare spor i deler av, eller hele den etablerte skolekulturen?

I **kapittel 4** er det gjort rede for relevant teori i lys av problemstillingene. Schein (1985) er sentral når han snakker om organisasjonskultur og ledelse. Det samme er Hargreaves (1996) og temaer forbundet med læreryrket og skolekultur. Videre refererer jeg mye til Roald (2004) når jeg drøfter begrepet en *lærende skole*, eller *organisasjon*.

**Kapittel 5** omhandler metode herunder design, metodevalg, kvalitetskrav, og etikk.

**Kapittel 6** inneholder analyse og presentasjon av data. Ut ifra intervjuguide er det trukket relevante del-punkter som er viktige for å kunne gi svar på spørsmål i lys av problemstillingene mine. Under hvert del-punkt er det et oppsummeringskapittel.

I **kapittel 7** drøftes datamateriellet i lys av problemstillinger og teori.

I **kapittel 8** oppsummeres funn og det presenteres svar på problemformuleringene mine.



## 2. Bakgrunn og begrunnelse

### 2.1 Pedagogikk og politikk i et nasjonalt og overnasjonalt perspektiv

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp og et politisk satsningsområde som ligger til grunn i undervisningen. Begrepet har vært, og er fortsatt omdiskutert og debattert. Betydningen er for mange, både i og utenfor utdanningssystemet, noe uklart all den tid omtalen relativt sett er noe abstrakt og generell, ikke minst i en politisk betydning. Det er en *rett*, men samtidig et slags mantra, en visjon, et ideal; men kjennetegnes også av ”*variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen*” (UFD 2006, s. 34).

Realiseringen av tilpasset opplæring i en skole for alle forutsetter både utvikling av ny kompetanse og endring av praksis. Tilpasset opplæring for alle kan betraktes som et ideal for opplæringen. Dette innebærer at skolen må være i kontinuerlig endring. Dette tilsier at kompetansen som kreves også må omfatte endringskompetanse, og at denne endringskompetansen i sterk grad må prege lærerrollen.

Bakgrunnen for at man nå fokuserer sterkere på tilpasset opplæring og basiskompetanse i lesing, ligger blant annet i de senere års forskning på norske elevers leseferdighet, PIRILS, PISA og PISA+. Undersøkelsene viser at norske elever ikke har så god leseferdighet og andre grunnleggende ferdigheter som elever i andre land vi helst vil sammenligne oss med. Dette har ført til at det i norsk skole de siste årene har vært et stort fokus på manglende basiskunnskaper blant norske elever, samt et kritisk blikk på metodikken og didaktikken forbundet med dette. Det er nå lagt klare politiske føringer fra Utdannings- og forskningsdepartementet når det gjelder satsning på lese- og skriveopplæringen samt andre grunnleggende basisferdigheter i skolen. Kritiske røster har til stadig også vært rettet mot læreres og skoleledernes kompetanse, profesjonalitet og endringsvilje forbundet med dette. Lærere og skoleledere må i større grad tilstrebe seg en egen forståelse av seg selv som lærende

individ og også endre innstillingen til seg selv og sin egen rolle. Alle lærere må bli systematisk flinkere til å gi elevene tydelige forventninger og stille klare kvalitetskriterier med hensyn til grunnleggende ferdigheter.

## 2.2 Nasjonale strategier – Gi rom for lesing!

Å kunne lese for å delta i samfunnet, for å tilegne seg kunnskap og mestre utfordringer i et stadig skiftende arbeidsliv er av grunnleggende betydning. Strategiplanen *Gi rom for lesing!* har hatt et nasjonalt fokus på lesing siden 2003. Planens mål var å:

- Styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge
- Styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek
- Øke bevisstheten om lesingens grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn

(Utdanningsdirektoratet 2007)

Kunnskapsløftet gir lesing bred plass som grunnleggende ferdighet. På forskjellige måter og i varierende grad er lesing også forankret i andre nasjonale satsinger og strategier. I St. meld. nr. 16 (2006-2007)...og *ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* er språkutvikling hos barn i førskolealder et sentralt tema. God stimulering og oppfølging starter tidlig og må følges opp gjennom hele skoleløpet. Dette er også et viktig ledd i sosial utjevning (KD 2007).

Arbeid med lesing kan i tillegg kobles til andre nasjonale satsingsområder og planer som har elever i grunnopplæringen som målgruppe. *Den kulturelle skolesekken*, *Strategi for kunst og kultur i opplæringen* og *Strategi for likeverdig opplæring i praksis* har direkte koblinger til *Gi rom for lesing!*

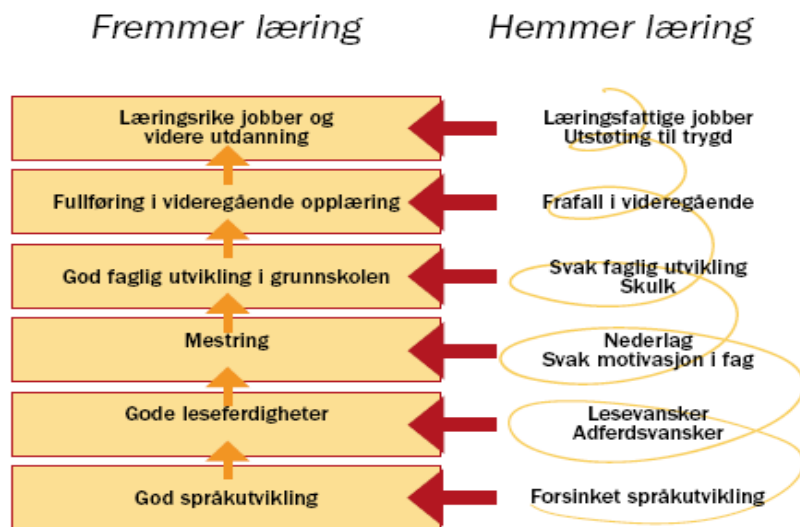
Forankring hos skoleeier er viktig for å til nødvendig progresjon og samarbeid på tvers i kommunene. Det er ikke minst også nødvendig med en forankring hos

---

skoleleder og hele lærerkollegiet. Lesing og lesestimulering er en sentral del av *hele* skolens virksomhet og angår ikke bare norsklæreren og skolebibliotekarere. Den største innsatsen gjøres i dag på de fire første årstrinnene i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2007). Å øke bevisstheten om at leseutviklingen fortsetter gjennom hele grunnopplæringen og at man ikke er ferdig med lesearbeidet etter 4. trinn, har vært og er en stor utfordring.

Det viser seg at "Gi rom for lesing!" har lagt et godt grunnlag for en positiv utvikling, særlig på småskoletrinnene. Dette viser sluttrapporten fra evalueringen av tiltaksplanen, "Det er nå det begynner!". Denne tiltaksplanen får i evalueringen fra SINTEF (NTNU 2008) mye av æren for stor lokal aktivitet rundt lesing, men det kan ikke vises til at planen har fått stor betydning for elevenes leseferdigheter. "Gi rom for lesing"! er fortsatt ukjent for mange skoleledere, og utfordringer fremover handler om å bygge videre på den grunnmuren strategien har lagt. Særlig blir det viktig å utvikle redskaper som også fanger opp de skolene som så langt ikke har hatt noen klar kultur for utviklingsarbeid på dette feltet. Nettverksbygging og kompetanseoverføring fra lokale og nasjonale kompetansemiljøer og erfaringsdeling mellom skoler er også viktig. En av hovedutfordringene man står overfor i denne sammenhengen har mye å gjøre med den etablerte skolekulturen på skolene. I dette ligger mye av "gårsdagens" grunnleggende oppfatninger om lærerrollen, pedagogikk og skolepolitikk som over tid er transformert fra nasjonale og lokale premissleverandører, og som det tar tid å endre.

I St. meld. nr.16 (2006-2007) om tidlig innsats for livslang læring står systematisk kartlegging av førskolebarns språkutvikling og tiltak for å bedre språket, både i og utenfor barnehagen, sentralt. Det vises til at det er klar sammenheng fra barn som sliter med mangelfull språkutvikling allerede i førskolealderen, til de som dropper ut av videregående opplæring. Dette kan illustreres med modellen under:



Faktorer som fremmer og hemmer læring (St.meld. nr.16, figur 1.2)

Figur 1, s. 10

## 2.3 Trykk utenfra

Utdanningen i dag er nært knyttet til forståelsen av at kunnskap er viktig og konkurransefremmende i en global økonomikontekst. Uavhengig av politisk ideologi er hovedinntrykket i dagens skole at grunnen rådes av en nyliberal utdanningspolitikk hvor krav om dokumenterbare resultater som mål for framgang og kvalitet står sterkt. En strategisk og resultatbasert ledelse i skolen blir som følge av dette viktigere og viktigere for å kunne respondere på markedets behov. Stephen J Ball (2005) har påpekt bevegelsen mot et kontrollert samfunn som nås ved stor grad av individualisme (tilpasset opplæring) og institusjonalisme. Selv med dagens rød-grønne regjering individualiseres problemene og tiltakene. Samtidig er det et krav at aktørene i skolen skal være tradisjonsbærere i en fragmentert verden i stadig endring (Karlsen 2007).

*"Utdanning og livslang læring er ikke begrunnet med basis i verdiskapte normer, hva som gjør menneskelivet og samfunn mellom mennesker rikt og verdifullt, men ut fra hva markedet etterspør. Budskapet fra regjeringen er egentlig at vi alle må optimalisere våre menneskelige ressurser for å kunne lykkes i den globaliserte økonomien. Tiltak for mestring av grunnleggende ferdigheter og videre oppfølgende "livslang læring" vil gi et bedre liv og et bedre samfunn".*

---

(Karlsen 2007, s. 372).

Dette stiller nye og utfordrende krav til den offentlige skolen og de som arbeider der. Endringer i synet på kunnskap og kultur er samtidig en trussel mot enhetsskolen der tanken og intensjonene var og er at alle norske barn skal møte et felles lærestoff. Den norske enhetsskolen skranter altså ikke bare på grunn av markedskrefter og privatisering, den lider også fordi innholdet den bygger på går i oppløsning (Foros 2004). Hva dette vil føre til i morgendagens skole er for tidelig å si, men sikkert er det at det har betydning for skolens kultur for læring og lærernes arbeidssituasjon.

## 2.4 Krav til endring

Endringshastigheten i samfunnet har økt kraftig de siste årene i relasjon til globaliseringen og fremveksten av informasjonsteknologi. Mangfold har blitt en styrke, og det er åpenhet for nye metoder og læringsformer. Det legges også større og større vekt på samarbeid om utdanningspolitiske spørsmål både nasjonalt og ikke minst internasjonalt. De ytre rammene for den offentlige skolen endres i tråd med dette, og mange prøver nok hele tiden å tilpasse seg dagens situasjon, men møter nok ofte et tungt, byråkratisk apparat.

Skolen *har* likevel endret seg på mange områder. Mange av de normer og regler som tidligere opprettholdt skolens og lærernes autoritet overfor elevene er i dag borte, og skolene er ikke lenger regel- og direktivstyrt i stort og smått. Det er likevel i møtet med *eleven* at læreren opplever mening, og det finnes et *indre pedagogisk rom* som læreren ønsker å ha for seg selv. Derfor fins det noen viktige grenser for hvor langt ytre styringsmekanismer kan tillate seg å gå uten å ødelegge det mest verdifulle i forholdet mellom lærer og elev (Imsen 2004). En stor utfordring for lærere i dag er å ta høyde for og følge opp det ”ytre kulturtrykket” som de føler seg forpliktet til å gjøre på bekostning av fagplaner og tradisjonelle læremidler og metodikk. Det har i tillegg de senere årene skjedd en betydelig desentralisering av beslutningsmyndighet til kommunale og fylkeskommunale organer. Nytenkning på makronivået har imidlertid ført til liten endring i skolen på lokalt plan. Undervisnings- og

arbeidsformer er fortsatt forankret i en tradisjonsrik skolekultur som det tar tid å endre (Overland 2006).

## 2.5 Nøkkelen ligger i skolekulturen

Den etablerte skolekulturen, eller organisasjonskulturen, legger vesentlige premisser for det daglige arbeidet ved enhver skole. Kulturen har videre særs stor betydning for hvordan nye idèer og metoder blir innført og hva det betyr, eventuelt resulterer i, for skolen som organisasjon. Å få ulike tiltak til å virke, handler ifølge Berg (1995) mer om skolekultur og profesjonalitet enn om selve tiltaket. Å granske en organisasjonskultur vil si å holde opp et "sannhetsspeil" for å finne de minste og dypeste verdiene i organisasjonen. Slike verdier lever ofte gjemt for bevisstheten og setter usynlige grenser for handlingsrommet og endringsevnen. Forutsetninger for at kunnskap kan omformes til praktisk handling, er at de nødvendige kunnskapene, ferdighetene og holdningene er på plass hos deltakerne i endringsarbeidet, samt at de er forankret i empiri (Aadland 1994).

En skolekultur består av relativt stabile sosiale strukturer som har innflytelse på måten en løser problemer på og måten en gjennomfører undervisningen på. Dette har nedfelt seg i rutiner og arbeidsmåter, og er innarbeidet gjennom en årrekke. Varig endring i skolen vil medføre endringer i de innarbeidede rutinene og praksiserfaring som er nedfelt i kulturen. Dette lar seg imidlertid ikke uten videre endre, uansett hvor besnærende og nyttig en ny metodikk eller et nytt pedagogisk opplegg kan virke. Det viser seg at forsøk på å endre skolens innhold uten å endre slike regelmessigheter nedfelt i skolekulturen ofte blir mislykket. Rutinepregede undervisnings- og samarbeidsmåter er som regel "overinnlært" til et punkt der det skal langvarig og intensiv innsats til fra flere nivåer for å skape reell endring (Ogden 1994).

---

## 2.6 Skoleleders rolle

*”All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten”.*

(KD 2008, s. 27).

Ledelsens ansvar for utviklingen av en organisasjonskultur synes udiskutabel.

Skoleledelsen må våge å ta noen drastiske omlegginger dersom man skal møte dagens og morgendagens behov. En eventuell omlegging fra tradisjonell klasseromsundervisning samt innføring av ny metodikk krever en engasjert og aktiv ledelse som kan tilrettelegge og veilede medarbeiderne i en omstillingsprosess. En av skolelederens viktigste oppgaver er videre å synliggjøre at arbeidet man utfører har en verdi for *hele* organisasjonen.

Ledelse foregår på ulike måter og på ulike nivåer i organisasjonen, og et viktig element for rektor er å verdsette de forskjellige bidragene som måtte komme samt å skape motivasjon for videre arbeid. I Kompetanseberetningen UFD (2005) om lærende skoler er ledelse et sentralt element i det som kalles ”organisatoriske forutsetninger for lærende skoler”. Leder i lærende skoler har legitimitet og er inkluderende, prioriterende og belønnende:

- Man driver utviklingsarbeid som er praksisnært og vel begrunnet; dette gir legitimitet.
- Lærerne opplever at de blir tatt på alvor og er inkludert i utviklingsarbeidet; dette er inkluderende.
- Lederne evner å skjære igjennom, velge ut de viktige områdene, og gjennomføre det de har besluttet å gjøre; dette er prioriterende.
- Lederne belønner medarbeiderne når de har gjort en god jobb og bruker ulike former for belønning, hvor den mest hyppige er å gi ros, men det kan også for eksempel være at medarbeidere får fordype seg i det de kan best, eller får midler til prosjekter; dette er belønnende.

Ledere er viktige for å skape retning i skolens utvikling. Dersom man skal være en lærende skole, må formell kompetanseutvikling kobles med kollegalæring og sees i sammenheng med overordnede utviklingsplaner. Utvikling og endringstiltak må settes inn i en meningsfylt sammenheng slik at skolen blir en organisasjon som bidrar til lyst og energi for hver av de som jobber der. For skoleleder kommer dette i tillegg til de rene administrative funksjonene som også er viktig for en veldrevet organisasjon. Dette er viktige elementer i dagens skole for å skape en lærende organisasjon, et pedagogisk praksisfellesskap og en intern kultur for læring. *”Dyktig skoleledelse har stor betydning for kvaliteten i opplæringen, særlig gjennom at skoleledelse påvirker faktorer som skolens visjoner og mål, lokale læreplaner og undervisningspraksis”* (KD 2008, s. 66).

Det er i forlengelsen av dette viktig å understreke at skoleledere som har innsikt og forståelse i hvordan kulturer oppstår, utvikles og endres, har en nøkkel som åpner opp for utviklingsarbeid og endring. Kulturforståelse er ingen passiv prosess, men en aktiv lederhandling som innebærer å ta utgangspunkt i at det er menneskene i organisasjonen som skaper endring og utvikling.

Skoler som har kommet langt i intern utviklingsprosess er opptatt av å ta i bruk relevante forskningsresultater samtidig som de reflekterer over og dokumenterer egne læringsresultater. Andre igjen vil være i en prosess der viljen og engasjementet er tilstede, men man har ennå ikke fått på plass en kultur og en struktur som gir rom for målrettet kursendring. I slike tilfeller vil de sett av normer og regler som er etablert og nedfelt i den interne kulturen i stor grad hindre og vanskeliggjøre initiering og implementering av eksempelvis ny metodiske tilnærming og annet innovativt utviklingsarbeid.

## 2.7 Flere nivåer

St. melding 30 (2003-2004) understreker skolens ansvar for å vektlegge egen læring gjennom samarbeidsbaserte arbeidsformer i den hensikt å kunne bli lærende skoler



---

eller organisasjoner. Mye utviklingsarbeid har sitt utspring i kommunalt eller fylkeskommunalt initiativ som er basert på kartleggingsmateriell og som initieres enten på nasjonalt eller lokalt plan. Dette dreier seg gjerne om forsøks- og utviklingsarbeid der skolemyndighetene bidrar med faglige og økonomiske ressurser for å prøve ut nye organisasjons- og undervisningsformer, eller andre tiltak. Slike initiativ kan være samordnet med sentrale skolereformer som tar sikte på å endre skolens rammer, organisering eller praksis på kommunalt eller nasjonalt plan. Et slikt eksempel belyses i denne oppgaven der implementering og innføring av ny lese- og skrivemetodikk (EYLP) blir brukt som et eksempel for å rette søkelyset mot eventuelle interne kulturendringer forbundet med dette samt utfordringer ledelsen ved skolene står overfor i en slik sammenheng.

Kunnskapsløftets kompetansestrategi forutsetter lærende skoler som foretar bevisste valg samt forankrer kunnskapsutviklingen i egen kultur. Læreplanen legger til grunn at skolen selv må utvikle en ”kultur for læring” der både skoleledelse, lærere og elever deltar i en lærende skole.

Det er viktig å ha øye for at endringsarbeidet kan føre til omveltninger i kulturen på den enkelte skole og som i stor grad kan påvirke lærernes praksis. Mange lærere har gått fra en tradisjonell skolehverdag til en innovativ, målstyrt opplæring der det i mye større grad skal legges til rette for den enkeltes vekst både blant lærere og elever. I denne prosessen vil det være ekstra viktig at skolene tar i bruk teori og empiribaserte tiltak, parallelt med å søke samarbeid med kompetansemiljøer sentralt og lokalt.

Reformen er basert på en erkjennelse om at kunnskap ikke er statisk og at kunnskapsutvikling og evne til fornyelse vil være en hovedutfordring for deltakere i dagens og morgendagens samfunn.

### **3. Early Years Literacy Program (EYLP)**

Et mer språklig og kulturelt mangfold i hverdagen vår, samt bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi, stiller store krav til leseferdighet og leseopplæringen i skolen. Det er i dag et stort mangfold av metodiske tilnærminger å velge mellom. Mange skoleeiere og skoler har de siste årene importert metodikk fra land som skårer høyt resultatmessig i språkopplæringen og hentet inspirasjon og ideer derfra.

De siste årene har det blitt satt stadig mer fokus på resultater. Offentliggjøring av kartleggingstester har ført til at både foreldre, lærere og skoleeiere ble mer oppmerksomme på hvordan lesekompetansen egentlig var rundt omkring i kommunene. I lys av offentliggjøring, større innsikt i læringsresultater, og etter hvert bedre vurderingskompetanse, har læringstrykket blitt større og det stilles store krav til lærerne i forhold til lese- og skriveopplæringen. Læringsplakaten legger blant annet vekt på at opplæringen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsoppgaver. Forskning viser at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder, har elever som oppnår bedre resultater.

#### **3.1 Nylundmodellen**

Mange i ”skolenorge” er etter hvert kjent med den såkalte ”Nylundmodellen” for lese- og skriveopplæring. Nylund er blant annet nevnt i St. meld. nr. 31, og er en skole som har fått mye positiv oppmerksomhet på grunn av resultater høyt over gjennomsnittet både i lesing, regning og engelsk. Dette til tross for at skolen ligger i en belastet bydel. I 2001 var det 8 prosent av elevene som hadde høyeste nivå på lesetestene. I 2007 var andelen steget til ca. 50 prosent (KD 2008, s. 43).

Modellen bygger på det australske Early Years Literacy Program, og er omformet og videreutviklet av Nylund skole til å gjelde norske skoleforhold. Skolen har hatt status som demonstrasjonsskole og har i de senere årene mottatt en rekke skolebesøk både fra internasjonale og nasjonale delegasjoner.

---

Nylund skole utmerker seg gjennom sitt systematiske arbeid med lese- og skriveopplæring. Skolen har et stort nettverk for samarbeid og utveksling, bl.a. med Senter for leseforskning og PPT, men også internasjonalt. Det satses stort på IKT og et utfordrende og inkluderende læringsmiljø.

### 3.1.1 Stasjoner

Modellen, der systematisk stasjonsundervisning gjør det enklere å drive variert, praktisk tilpasset opplæring, har etter hvert fått grobunn i mange skoler her i landet. Etter hvert har skolene lagd sine egne ”avarter” av modellen, tilpasset lokale forhold og behov.

Det er kun på de såkalte ”lærerstasjonene” elevene arbeider sammen med læreren. Her får læreren mulighet til å samtale og diskutere med enkeltelever, og kan på den måten få bedre innsikt i språklig bevissthet og generell leseforståelse hos den enkelte. Læreren har her muligheten til å oppdage eventuelle misoppfatninger og veilede og støtte elevene i deres videre læring.

På de andre stasjonene arbeider elevgruppa selvstendig og hjelper hverandre. De aller fleste klarer dette bra, noe som kanskje skyldes at stasjonssirkelen er trygg og forutsigbar, at oppgavene er individuelt tilpasset og at elevene får reise på seg og flytte på seg med jevne mellomrom (KD 2008).

Nå er også metodikken i bruk på flere trinn i andre fag også. Mange benytter seg av modellen i fag som matematikk og engelsk.

### 3.1.2 Veiledet lesing

Begrepet ”guided reading”, eller veiledet lesing, er en metode utviklet på New Zealand og Australia og bygger på de samme prinsippene som i EYLP. Metoden vektlegger tilpasset opplæring og differensiering og er i tråd med mange av kravene som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. *”Alle elevene skal i arbeidet med fag få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller*

*sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder” (UFD 2006, s. 33).*

Veiledet lesing har i de senere årene har spredt seg til store deler av verden. I veiledet lesing deles elevene inn i grupper ut fra interesse og kompetanse. Elevene og læreren sitter i en liten gruppe på fem-seks elever slik at alle kan se hverandre. Det arbeides gjerne med småbøker eller tekster i ulike sjangere. Alle elevene og læreren har samme tekst foran seg, og læreren veileder elevene gjennom tekstene. Læreren aktiverer forkunnskap og elevene får assosiere fritt rundt temaet før lesingen starter. Dermed oppnås en undervisningssituasjon som ikke er basert på enveiskommunikasjon, og som kan være veldig motiverende for både elever og lærer. Det er vanlig å ha en flipover med i veiledningen. Systematisk stasjonsundervisning gjør det enklere å drive variert, praktisk og problemløsende undervisning, og metoden skaper leseglede og utvikler elevenes kritiske oppmerksomhet. Metoden gir også gode muligheter til å overføre kunnskapen til nye sammenliknbare læringssituasjoner og bygger på en særegen måte broer mellom lesing og skriving. Veiledet lesing, og EYLP passer godt som en del av et stasjonsprogram der de ulike øktene varer ca. 20 minutter. På de andre stasjonene kan man ha andre innfallsvinkler til samme fag eller ha oppgaver i andre fag. Disse oppgavene må imidlertid være av en slik karakter at elevene kan arbeide selvstendig all den tid læreren er opptatt med gruppen i veiledet lesing.

## 4. Teoridel

I dette kapitlet vil jeg drøfte teori som kan være relevant for å belyse problemstillingene mine. Prosjektet har til hensikt å undersøke i hvilken grad, og på hvilken måte implementering av ny metodikk bidrar til eventuelt å endre eksisterende, intern skolekultur. Det viktig i en slik sammenheng å peke på rådende faktorer og i hvilken grad disse er med på å bestemme innholdet i kulturen. Jeg har videre valgt å sette fokus på skoleledelse og ulike ledelsesutfordringer når kulturendringer oppstår. Teori er i første rekke hentet fra Schein (1985) om organisasjonskultur og ledelse, Bang (1988) om organisasjonskultur, Berg (1995) om skolekultur, samt Hargreaves (1996) om lærerarbeid og skolekultur. Videre har det vært nærliggende og høyst relevant å lese Lillejord (2003), Senge (1999), samt Roald (2006) når disse reflekterer rundt begrepet *en lærende organisasjon*, eller en *lærende skole*. I tillegg har det vært naturlig å se på hva blant annet Møller (2006) sier om ulike ledelsesutfordringer som er knyttet til organisasjonslæring og de krav skoleleder møter fra samfunnet i dag.

### 4.1 Organisasjonskultur - skolekultur

#### 4.1.1 Kulturbegrepet - definisjoner

Selve *kulturbegrepet* er ikke enkelt å definere fordi en organisasjonskultur ikke er noe fysisk man kan ta og føle på, men noe som skapes mellom mennesker. Kultur er ifølge Bang (1998) noe som befinner seg i gruppemedlemmenes hoder og virker styrende på atferden deres. Det vil si at kulturen påvirker hvordan folk oppfører seg, hvordan de forholder seg til hverandre og til andre som er i kontakt med gruppa eller organisasjonen. En antropologisk definisjon av begrepet kultur er slik: "*Kultur er de ferdigheter, oppfatninger og væremåter personer har tilegnet seg som medlem av et samfunn*" (Eriksen sitert i Bang 1998 s. 18). En sosiologisk definisjon bruker derimot

litt andre begreper: ”Kultur er de virkelighetsoppfatninger, verdier og normer som råder innenfor en gitt gruppe”(Carlsson sitert i Bang 1998, s. 18)

Kultur er et kollektivt fenomen, og den er både stabil og foranderlig. Den utvikles sakte men sikkert i enhver organisasjon og er ikke ”medfødt”. Etter hvert blir kulturen tatt for gitt, og den overføres til nye medlemmer og ansatte mer eller mindre bevisst. Etter en tid settes det følgelig få spørsmålstegn ved den etablerte kulturen. Kulturen kommer til uttrykk gjennom medlemmenes være- og handlemåte og gjennom organisasjonens måte å takle indre og ytre utfordringer på. Videre er kulturen i en organisasjon av stor betydning for hvor effektiv og funksjonell organisasjonen er. Den kan både hemme og fremme utviklingstiltak som forsøkes iverksatt (Schein 1985). Hvis målet er å få til varige endringer i en organisasjon, må man bygge videre på det som allerede finnes nedfelt i kulturen. Kulturen har stor betydning for hvordan læring i organisasjoner skjer gjennom etablerte normer, verdier og den virkelighetsoppfatninger. I organisasjoner med mennesker fra ulike miljøer kan det også være vanskelig å skape en felles organisasjonskultur. Dette er en ikke minst en viktig og krevende del av lederjobben; det å bli enige om felles verdier alle skal arbeide for å etterleve.

#### **4.1.2 Skolen som organisasjon - definisjoner**

De siste årene har organisasjonsutvikling og organisasjonslæring fått en stadig større plass i lærer- og skolelederutdanning. Flere begreper fra organisasjonsteorien som tidligere var forbundet med terminologi fra privat sektor har nå i større grad ”tatt plass” i utdanningssektoren. Kulturen som vi finner på skolene representerer en institusjonell identitet som samler et sett av normer, verdier og oppfatninger om kunnskap og pedagogikk. Men før man kan gi seg inn på definisjoner av organisasjonskultur og skolekultur er det innledningsvis også nærliggende å si litt om hva som kjennetegner en *organisasjon*.

En organisasjon kan være noe så forskjellig som et idrettslag, et politisk parti, speiderbevegelse, eller en barnehage. Gjennom ulike definisjon av

organisasjonsbegrepet kan man imidlertid finne fellestrekk,- som for eksempel: ”*En organisasjon består av flere personer som samarbeider om å nå et felles mål*” (Hansen og Heide sitert i Helle 2006). Schein (1985) på sin side definerer en organisasjon på følgende måte:

*”En organisasjon er en planmessig koordinering av flere menneskers aktiviteter for å nå en felles, klart bestemt målsetning gjennom fordeling av arbeid og funksjoner, og gjennom et hierarki av autoritet og ansvar”*

(Schein 1985, s. 35)

Ut i fra disse definisjonene ser vi tydelig at skolefellesskapet er en organisasjon der flere mennesker, i hovedsak elever, men også voksne, arbeider mot uttalte felles mål. I enhver organisasjon dannes det en eller flere organisasjonskulturer, eller subkulturer, som stadig er utsatt for interne og eksterne, bevisste eller ubevisste påvirkningsfaktorer og endringstiltak.

#### **4.1.3 Skolekultur - kjennetegn**

Hovedfokus i oppgaven er rettet mot handlinger og ulike relasjoner mellom mennesker i skolen som i ulik grad er påvirket av, eller er med på å påvirke etablert skolekultur. Det er viktig å understreke at jeg har valgt å definere skolekultur på lik linje med organisasjonskultur. Etablert kultur effektiviserer kommunikasjonen og samspillet mellom medlemmene; den skaper forutsigbarhet, stabilitet og trygghet og er med på å løse grunnleggende problemer i organisasjonen, men kan også sette begrensninger eller legge hindringer i veien for relasjonsbygging og utvikling.

Et utviklingsarbeid i skolen kan være forbundet med tiltak som utfordrer etablert og forankret skolekultur i ulik grad, og mangler aktørene nødvendig innsikt i egen kultur er det vanskelig å lykkes i en endringsprosess. Hvilke utfordringer skolen vil stå overfor når kulturen *endres*, kan tolkes og forstås på bakgrunn av Scheins definisjon under:

*”Et mønster av grunnleggende antakelser - skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med eksterne*

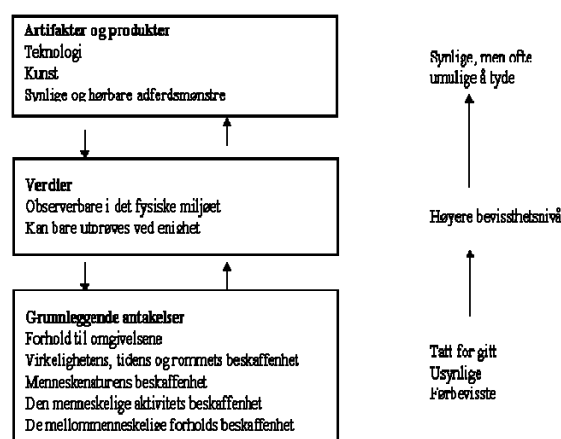
*tilpasning og intern integrasjon - som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene”*

(Schein 1985, s. 7).

Definisjonen forteller at en kultur kan betegnes som et vev av grunnleggende oppfatninger som kommer til uttrykk gjennom riktige oppfatninger, tanker og følelser, og der kultur oppstår som læring av hvordan organisasjonen skal mestre ytre og indre problemer.

Schein utvikler definisjonen videre, idet han redegjør for tre ulike nivåer i kulturen som *grunnleggende antakelser*, *verdier* og *artefakter*. Med bakgrunn i definisjonen over, vil man kunne hevde at en organisasjonskultur kan påvirkes bevisst. Ledere (og andre) vil kunne forsøke å styre kulturen, eller i det minste påvirke den på en mest mulig effektiv og kontrollert måte. Schein fokuserer først og fremst på lederes rolle i å forme, forsterke og om nødvendig modifisere organisasjonskulturen. At denne kulturdefinisjonen vektlegger hva som er sant og riktig - betyr ikke at han fraviker en rent beskrivende oppfatning av begrepet kultur. Oppfattelsen av sant og riktig er ingen tilnærmelse til humanioras "det gode, det skjønne, det sanne", men viser til hva som er hensiktsmessig sett fra organisasjonens synspunkt.

Schein er imidlertid gjennom sin teoribygging mer opptatt av å forklare stabilitet enn endring. Organisasjonskulturen er som et sett grunnleggende holdninger som en organisasjon har utviklet i sine bestrebelser på henholdsvis å tilpasse seg omgivelsene og for å oppnå intern integrasjon. Scheins 3-nivåmodell er et praktisk analyseverktøy om man betrakter kulturen ut fra et helhetsperspektiv.





*Figur 2: Scheins modell av kulturens nivåer og samspillet mellom dem (Schein 1985, s. 12)*

Mary Jo Hatch (1991) kritiserer modellen for å være statisk og uten tilfredsstillende forklaringer på hvordan organisasjonskulturer forandrer seg. Schein hevder på sin side at kultur bør betraktes som en egenskap ved en uavhengig avgrenset, *stabil* sosial enhet. Det er først når dyptgående endringer i og av organisasjonens kulturuttrykk foretas at selve kulturen kan og vil endres. Og med kulturforandring menes her en forandring i organisasjonens normer, verdier og virkelighetsoppfatninger. Schein (1985) påpeker først og fremst lederens rolle i en slik kulturpåvirkning; og verdien av en grundig kulturanalyse og intern kulturforståelse er en forutsetning og kan ikke understrekes sterkt nok. Han peker videre på tre hovedgrunner til at vi må forstå organisasjonskultur bedre:

1. Organisasjonskulturer er i stor grad "synlige" og følbare". Kulturen er reell og har stor innvirkning, enten det dreier seg om et helt samfunn, et bestemt yrke, en organisasjon, eller en bestemt gruppe i en organisasjon. Ethvert fenomen som er reelt burde forstås bedre.
2. Hvis vi vil forstå den enkeltes og organisasjonens prestasjoner og de følelsene medlemmene i organisasjonen har i forhold til denne, må vi ta organisasjonskulturen i betraktning. Organisasjonskulturen kan avgjøre hvor effektiv selve organisasjonen er i arbeidet sitt.
3. Organisasjonskultur som begrep har vært misforstått og sammenblandet med andre begrep som eksempelvis "klima", "filosofi", "ideologi", "stil" og liknende. Det er imidlertid viktig å bygge opp en felles referanseramme av begrepet for å ha nytte av det og bruke det på en teoretisk hensiktsmessig måte. (Schein 1995, s. 21)

Når vi opplever en ny kultursituasjon, føler vi behov for å gå den i møte, reagere, ”gjøre de rette tingene”, samt innpasse oss i situasjonen. Slik kan vi fjerne spenningen og en eventuell usikkerhet som måtte oppstå i en gitt kontekst. Vi forsøker å finne ut hva som forventes av oss.

H. Bang (1999) har ”forenklet” Scheins definisjon noe:

*”Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene”.*

(Bang 1999, s. 23)

Kulturuttrykkene og kulturinnholdet står i et gjensidig forhold til hverandre. Kulturinnholdet kan beskrives gjennom kjerneelementene levde verdier, levde normer og ulike virkelighetsoppfatninger. Disse manifesterer seg gjennom ulike kulturuttrykk. Normene er felles forventninger og spilleregler til hva som er passende og upassende atferd i gruppen eller kollegiet, mens verdier er vedvarende og følelsesmessige baserte oppfatninger om hva som verdsettes og foretrekkes. Virkelighetsoppfatninger er underliggende antagelser om hva som er sant og usant, hva ord og ulike hendelser ”betyr”, og ”hva vi tror på i kollegiet vårt”.

De fysiske og observerbare delene av kulturen, er med på skape og opprettholde kjerneelementene ved at de fortolkes og gis et kommunikativt innhold av organisasjonens medlemmer. Kulturen tas for gitt, og det stilles ikke kritiske spørsmål til verdiene, normene og virkelighetsoppfatningene som er nedfelt i den (Bang 1999).

#### **4.1.4 Mangel på endringsvilje?**

Ekholm og Kull (2006) har studert svenske ungdomsskoler de siste 25 årene. De hevder at skolens kultur har en konserverende kraft, og stort sett har overlevd de siste års skolereformer. Denne kulturen, som vi i større eller mindre grad finner på alle skoler, representerer en institusjonell identitet som samler et sett av normer, verdier og oppfatninger om kunnskap og pedagogikk. Dette kan overføres til norsk skole, og

erfaringene viser at både desentralisering og de nye læreplanene i svært liten grad har endret lærernes tanke- og atferdsmønstre. Det har i det store og det hele ikke skjedd vesentlige endringer i lærernes pedagogiske praksis; undervisningen og arbeidsformene er stort sett de samme som før (Overland 2006).

Gjennom et politisk dokument som St. meld. nr.30, er det også gitt klare hentydninger om hva som hemmer utviklingen av norsk skole. Det pekes blant annet på manglende organisasjonsformer, manglende læring i det daglige arbeidet, og for mange ettergivende og føyelige ledere (KD 2004). Skolen er tradisjonell og innehar liten grad av endringskompetanse og endringsvilje. Mange skoler sliter fortsatt med en kultur av "privatpraksis" i klasserommet der det er liten læring av hverandre, samt mangel på kultur for innsyn og samarbeid. Dette fører igjen til at ledere på disse skolene ikke legger seg bort i lærernes arbeid og er tilbakeholdne med å gå i dialog med lærerne om viktige pedagogiske og metodiske spørsmål.

#### 4.1.5 Metodemangfold

I tillegg er et sentralt trekk ved den offentlige skolen at oppmerksomheten i de senere årene i større grad har skiftet fra fag, faginnhold og fagkunnskap og til undervisningsmetoder, arbeidsmåter, læringsstrategier og redskaper for læring. Dette er i tråd med det postmodernistiske samfunnsidealet som i stor grad har overtatt for reformpedagogikken som uttrykk for modernismens framtidsidealer. Metodene fantes tidligere også, men var underordnet formål, temaer og kunnskapens retning. Selve kunnskapen er i endring og kunnskapens *kanon* er i ferd med å skranke (Foros 2006). Det har blitt vanskeligere å gripe *selve* kunnskapen, derfor griper lærerne til metodefriheten, strategiene og redskapene. Vi står med andre ord overfor et mangfold av pedagogiske metoder, preget av nisjer og subkulturer.

*"Når vi ikke lenger kan snakke om spesifikk og fast kunnskap, jakter vi i stedet på en læringskompetanse som kan anvendes i alle sammenhenger, som er allmenngyldige og varige. Dette er noe av grunnen til metodeoptimismen i dagens skole og lærerutdanning. Ser vi på det lærere blir tilbudt av kurs og etterutdanning, legger vi merke til at det er metodene som dominerer"*

(Foros 2006, s.36).

I tråd med dette, og sett i et postmoderne elev- og dannelsesperspektiv, er det også grunn til å påpeke at tradisjonene og den *kulturelle* arven etter hvert spiller en underordnet og bortimot ubetydelig rolle som element i de unges sosialiseringssprosess. Referanserammene barn og unge definerer seg i forhold til i dag er andre enn tidligere, og i større grad enn før influert av populærkultur og impulser utenfor de voksnes kontroll. Dette er noe lærere og skolen i dag *må* ta innover seg; og dette reiser en rekke problemstillinger i forhold til skole, metodebruk og undervisning (Briseid 2008). Dette gjør også noe med skolekulturen på de aller fleste skolene rundt om i landet. Hvordan påvirker dette verdier og normer i en forankret skolekultur med utspring i pedagogiske plattformer og visjoner om en god skole? Hvordan påvirkes og eventuelt endres lærerrollen og synet på læring i tråd med dette? Noen av disse spørsmålene håper jeg å få svar gjennom dette prosjektet.

## 4.2 Utfordringene ligger i kulturen

### 4.2.1 Lærerprofesjonalitet i en reformtid

Kulturen varierer imidlertid fra skole til skole og vil i ulik grad være mottagelig for nye impulser. På noen skoler er endringsviljen stor, og i regi av kommunale myndigheter og en innovativ ledelse er kursen peilet ut mot det å bli en lærende skole gjennom ulike utviklingsprosjekter og endringstiltak i personalet. Implementering av nye læreplaner, samt ny metodikk i kjølevannet av dette, er eksempler som har ført til, og fører til, omfattende endringsforsøk som kan eller vil utfordre skolekulturen. Det er skoleledelsen som sammen med lærerne som oftest legger premissene for endringenes karakter. Dette kan være i form av "taus kunnskap", en "skjult læreplan", eller flere former for alliansebygging. Lærernes oppfatning og iverksetting av læreplanen, eller en ny metodisk tilnærming som berører hele skolen som organisasjon, er sterkt preget av skolens kultur og den tause kunnskapen som er nedfelt i den.

Kanskje den aller største utfordringen i Kunnskapsløftet ligger i metodefriheten og i håndhevelsen av det utvidede ansvaret det uutnyttede handlingsrommet den enkelte skole og lærer har og har fått. Lærerne skal i dagens skole i stor grad selv organisere opplæringen og arbeidsmåtene, og de skal finne innhold til mange politisk definerte målsettinger og begreper. Et eksempel er kravet om tilpasset opplæring. Dette har vært den største utfordringen i skolen i flere tiår, og alle læreplaner har hatt økt grad av tilpasset opplæring som målsetting. Denne utfordringen må skolen angripe med hele organisasjonen. Men det blir altså opp til læreren å omsette det *politiske begrepet* ”tilpasset opplæring” til det *pedagogiske begrepet* ”tilpasset opplæring” (Hølleland 2007, s. 42). Dette er selvfølgelig utfordrende for den enkelte lærer all den tid begrepet ”tilpasset opplæring” nær sagt kan kalles et mantra i et politisk begrepsapparat,- et begrep som er mangetydig og noe uklart og blir brukt i svært generelle vendinger. St. melding nr. 16 (2006-2007) ...*og ingen sto igjen gir ingen tydelige anvisninger:*

*”Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen. Det finnes ingen enkle løsninger på hvordan man skal gi tilpasset opplæring”.*

(KD 2007, s. 76).

Realiseringen av tilpasset opplæring i en skole for alle forutsetter både utvikling av ny kompetanse og endring av praksis. Siden tilpasset opplæring *for alle* nærmest kan betraktes som en utopi i enhetsskolen, eller et ideal vi ikke kan nå, men bare nærme oss, dreier det seg med andre ord om kontinuerlig endring av den eksisterende skolen. Dette tilsier nødvendigvis at kompetansen som kreves *må* omfatte endringskompetanse, og at denne endringskompetansen må prege lærerrollen og følgelig også kulturen på den enkelte skole.

Spørsmålet er om lærerne er rede eller kvalifiserte nok til å inneha dette ansvaret som må ligge til grunn. Har de, eller får de muligheter nok til å skaffe seg nødvendig profesjonell kompetanse for å foreta innholdsendringer? Gjennom Kunnskapsløftet stilles store forhåpninger og krav til endring og utviklingsarbeid, men implementeringsteori tilsier at det tar flere år å implementere nye reformer.

Skolen vil og må forandre seg, men innholdet og relasjonene i klasserommet forblir som nevnt relativt stabile. Erfaringer fra tidligere utdanningsreformer viser at det i høy grad er forskjell på å reformere innhold og lærernes praksistilnærming versus strukturer og de ytre rammene. Strukturendringer kommer som oftest ”ovenfra” gjennom stat og kommune, mens endringer i innhold og praksis svært ofte er individuelt – og mye vanskeligere å få til (Hølleland 2007). Eller sagt med Schein (1985): Hvis man vurderer disse spørsmålene ut fra et organisasjonskulturperspektiv, vil man finne at både struktur og holdninger (innhold) på en måte er kulturens verdier. Forsøker man å forandre verdiene uten å gå inn på de underliggende antakelsene, vil man i mindre grad oppnå en vellykket endring. Organisasjonen vil ganske sikkert vende tilbake til sin vante og gamle funksjonsmåte. Hvis en gruppe lærerne har hatt lang nok tid til å utvikle en kultur, vil denne kulturen overleve og gjennomstrømme ethvert endringstiltak. En eventuell motstand mot nye reformer eller ny metodikk trenger nødvendigvis ikke å være rettet mot innholdet eller reformen i seg selv, men mer mot de kulturelle endringene innføringen kan eller vil medføre.

Videre er det viktig å være klar over at ”det nye” i neste instans bringer med seg en ny kulturell faktor, sin *egen* kultur som vil rokke ved etablerte kulturer. Skoleleder og andre må være klar over at i forbindelse med implementering og etablering av ny metodikk vil det oppstå et nytt sett med antakelser, verdier og atferdsmønstre som er utviklet og utvikles i forbindelse med eksempelvis innføringen av ny lese- og skrive metodikk. Enkelte medlemmer i organisasjonen har høyst sannsynlig motstand mot, og svært liten lyst til å forlate noe som er kjent, eller noe de kan og behersker godt. Det kan også føre til frykt for en ukjent framtid, eller tap av gode venner og kolleger i en ny kontekst. På denne måten må endring også ses på som en emosjonell prosess

---

som vil framprovosere sterke følelser (Jacobsen 2004). Endring er ikke noe abstrakt for den enkelte lærer, men et krav om at man forlater noe man har gjort, og begynner å gjøre noe nytt eller annerledes.

Hvis aktørene i en (skole)organisasjon i liten eller ingen grad har behov for forandring eller forstår begrunnelsen for forandringen som foreslås, kan det føre med seg enten mangel på interesse for eller direkte motstand mot endringsarbeidet. Videre tar det tid å forankre en innovasjon slik at aktørene reelt blir involvert i arbeidet.

Mange av de endringskravene som skolen (og rektor) utsettes for i dag er for tilfeldige, for dårlig begrunnede og funderte (Damsgaard 2007). På den ene siden lar man skolen og den enkelte lærer være for mye i fred med sin egen praksis, en praksis som har fungert godt i "alle år", mens på den andre siden "forstyrres" skolen stadig av nye pålegg om mer eller mindre tilfeldige endringer og henfallenhet til eksempelvis ny, importert metodikk som skal gi de beste resultatene og økt læringsutbytte. Motstand og skepsis mot endring må ses i lys av en slik kompleksitet.

#### **4.2.2 Skoleleders utfordringer**

Det liten tvil om at skolen trenger kompetente lærere og skoleledere med en positiv holdning til innovasjon og endring. Gode skoleledere er helt avgjørende for å sikre en god skole (Møller 2006). De fleste studier peker på at rektorer og den øvrige skoleledelsen er viktige suksessfaktorer for elevenes utbytte av opplæringen.

Myndighetene mener at tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte (KD 2008, s. 10).

I følge Schein (1985, s. 191-200) påvirker ledelsen organisasjonen først og fremst gjennom fem kanaler. Selv om punktene nok er myntet på organisasjoner i privat sektor, kan de også overføres til feltet skole.

1. Hva ledelsen retter oppmerksomhet mot, måler og kontrollerer i organisasjonen (belønner, viser oppmerksomhet). Hva lederen ikke reagerer på, gir også et signal om det som aksepteres i organisasjonen.
2. Lederes reaksjoner på kritiske hendelser og kriser i organisasjonen kan være med på å skape nye normer som kan manifestere seg i en ny kultur. Kriser kan være bakgrunn for sterke følelser som gir spesiell læreeffekt.
3. Bevisst rollemodellering, veiledning og trening. Hvordan ledere løser sine arbeidsoppgaver, hvordan de oppfører seg overfor kolleger, er den rene anskuelsesundervisning i verdisyn som er retningsgivende for organisasjonskulturen. Av og til kan ledelsen bruke dette helt bevisst.
4. Kriterier for belønning og status. Organisasjonens medlemmer lærer fort hva som lønner seg og hva som straffer seg, hva organisasjonen verdsetter og hva den straffer gjennom sine formelle og uformelle belønningssystemer. Hvem er vinnere i lokale lønnsforhandlinger? Hvem får anerkjennelse for arbeidet? – og kritikk?
5. Kriterier for rekruttering og seleksjon. Schein presiserer at når organisasjonen har vært i drift en stund, vil kulturen etter en tid virke tilbake på organisasjonen, og dermed gjøre organisasjonen predisponert for en viss type lederskap. Man kan med andre ord si at kulturen etter en tid skaper og bærer frem sine egne ledere.

#### **4.2.3 Skolelederens rolle**

Ledelse av skolen har imidlertid blitt mangfoldig og krevende. Skoleleders rolle er i endring, og det stilles store krav til administrativ og pedagogisk kompetanse for å bygge en organisasjon som kan møte utfordringene vi ser og merker i kunnskapssamfunnet. Det er i dag tydelig uttrykt at rektor er arbeidsgivers representant på skolen. Dette gjelder ikke minst i tonivåkommunene der skolelederen mange steder i praksis har fått store deler av arbeidsgiveransvaret. Arbeidsoppgavene er i stor grad endret i retning av mye administrasjon og mindre eller lite faglig pedagogisk ledelse (Skolelederundersøkelsen 2005). Skoleleder skal likevel ha



hovedansvaret for endringstiltak og pedagogisk utviklingsarbeid, og samtidig ha ansvaret for skolens budsjetter og læringsresultater. Med andre ord defineres rektorstillingen i dag som enhver annen lederstilling i kommunen hvor et ”managementorientert” ledelsesideal dominerer. Sentrale trekk knyttet opp til New Public Management som system er i øyeblikket en inspirasjonskilde i flere kommuner i det systemskiftet man har lagt opp til når det gjelder styringen av norsk skole.

Utdanning i skoleledelse er et relativt nytt fenomen i Norge, men stat og kommunene satser nå i større grad på en formell skolelederutdanning. I de siste årene har ledelse i større grad kommet på sakslisten i utdanningssektoren. Når det gjelder kompetanseutvikling, ser man nå mer over grensene for å lære, både landegrenser, sektorgrenser og faggrenser. Norge har blant annet vært med i OECD-programmet ”Improving School Leadership” sammen med flere andre land, og vi ser at skoleledelse holder på å bli et prioritert område når det gjelder utdanningspolitikk i OECD (Møller 2006).

I ”Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008” heter det: *”For at reformen (les: Kunnskapsløftet) skal lykkes, er det nødvendig med profesjonell samhandling mellom skoleeiere og skoleledere, samt en utviklingsorientert og kompetent ledelse ved den enkelte skole”* (s.7). Det eksisterer i dag flere tilbud om modulbaserte masterprogrammer i utdanningsledelse. Dette har blant annet sammenheng med omleggingen i Kvalitetsreformen til ny gradsstruktur i det høyere utdanningssystemet. En tilfredsstillende høy kompetanse er samtidig viktig for å kunne bruke det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som i de senere årene er etablert. Gode skoleeiere en viktig forutsetning for skoleutvikling og endringsarbeid. I kommuner hvor initiativ til endring er størst, finnes også de mest utviklingsorienterte skolene.

Mange vil nok hevde at ”managementtenkningen” har ført til en prioritering av de administrative og personalpolitiske sidene ved ledelsesfunksjonen på bekostning av faglig og pedagogisk lederskap. Det siste behovet understrekes da også i St. meld. 30 - *Kultur for læring*. Her hevdes det tydelig at skolene må legge større vekt på hvordan

de kan ivareta sin egen læring og bli en lærende skole. Kravene til lederrollen, både utenfra og innenfor egen virksomhet, er av stor betydning. Hvilken lederrolle man selv velger, påvirkes imidlertid blant annet av hvordan man fungerer som menneske og hva slags bilde man har av lederens ansvar og mulighet. I tillegg har faglig bakgrunn og eventuell lederskolering, samt retningslinjer og samt den ideologien som ligger til grunn for virksomheten, betydning (Møller 2006). Det presiseres imidlertid i St. meld. 30 at lærende organisasjoner forutsetter et *tydelig og kraftfullt lederskap* som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Opp mot dette settes den føyelege leder som en hemske for utvikling og organisasjonslæring.

En profesjonell og kompetent ledelse tillegges altså stor betydning for å utvikle skolen i ønsket retning. I St. meld. 31 (2007 – 2008) pekes det på at rektorer med omfattende lederutdanning synes å være tryggere og mer tilfredse i jobben sin enn andre. I meldingen understrekes det videre viktigheten av en felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes. Dette gjør noe med kulturen, og skoler som utmerker seg med gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og de grunnleggende verdiene i organisasjonskulturen gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. Formative vurderinger av skolens praksis og resultater blir også stadig viktigere. Målinger av elevenes læringsutbytte, trivsel og motivasjon kan bidra til tettere koblinger mellom ledelsen og den pedagogiske praksisen ved at lederne får informasjon de kan bruke til å diskutere undervisningsformer, metoder og resultater med lærerne (KD 2008).

På skoler der ledelsen er utviklingsorientert og jobber systematisk med å utvikle skolens praksis, peker lærerne i større grad på at de har et godt arbeidsmiljø, gode muligheter for faglig utvikling og gode muligheter til å influere på egen arbeidssituasjon. Skoleledelsen skal videre kunne legge til rette for en faglig og kritisk refleksjon, samt arbeide for at skolens personale får utvidet sin handlingskompetanse. Ved å analysere kulturbegrepet på egen skole i forhold til de grunnleggende verdiene man tar for gitt, vil skoleleder få god kunnskap om hvilke verdier og normer som er gyldige ved egen skole. En kulturanalyse vil kunne berede

---

grunnen for ønskede forandringer, fordi man gjennom en slik analyse får innblikk i organisasjonens forutsetninger for endring (Damsgaard 2007).

#### 4.2.4 Lærende skoler

Begrepet *lærende organisasjon*, eller *lærende skole* er et begrep som har tatt større og større plass og blitt en gjenganger i dagens debatt om skoleutvikling. Det er ikke et nytt begrep, men framstår med fornyet kraft gjennom St. meld. 30. Det blir stadig hevdet at en skole må være *lærende* for å lykkes med innovasjon og nytenkning i kunnskapssamfunnet. Fra ulike hold stilles det krav til skolene som lærende organisasjoner, noe som betyr at man i større grad må rette oppmerksomheten mot personalets læring – ikke bare elevenes (KD 2004). I meldingen pekes det på at skolens læringskultur kan hemmes av at skolen som organisasjon mangler tradisjoner for å reflektere over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider sitter inne med, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles. Spørsmålet er om skolen i for liten grad utnytter de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. En lærende skole er en skole i kontinuerlig forandring og utvikling, og det ligger litt i skolens natur at den aldri kan bli god nok. Skolen skal alltid møte skiftende behov og utfordringer og det finnes alltid behov for forbedringer. Ulik kunnskap blir hurtig foreldet i et komplekst, mangfoldig og omskiftelig samfunn og løsningene man kommer frem til i dag kan ha begrenset betydning og gyldighet i morgen. En lærende skole og lærende lærere blir dermed en nødvendighet (Grøterud og Nilsen 2001).

I ”Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008”, legges det vekt på utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Men hva vil det si å være en lærende organisasjon? Og hvordan kan man jobbe for å være det?

Utdanningsdirektoratet har igangsatt en ”stafett” mellom ulike fagmiljøer som har tatt utgangspunkt i begrepet. Her blir fagmiljøene utfordret til å gi innspill om lærende organisasjoner og eksempler på utviklingsutvikling og kulturbygging som fremmer læring i skolen. Artiklene i stafetten har som mål å gi lærere, skoleledere og

skoleeiere innspill til refleksjon omkring utviklingsarbeidet ved egen skole (Utdanningsdirektoratet 2008).

Hva som legges i begrepet er ikke entydig. Det hevdes at en organisasjon er lærende først når den gjennomfører en kulturendring, tankemønster eller nye arbeidsmåter. Er det selve organisasjonen som lærer eller er det deltakerne som lærer? En lærende organisasjon handler ikke ut fra en hierarkisk idè, men ønsker fleksibilitet og har bruk for den enkelte lærers dømmekraft:

*”Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter i skolen som organisasjon”*

(UD 2004, s. 26)

Å bli en mer lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men at den i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes som grunnlag for bedre opplæring for eleven.

Videre blir det i fremtidens skole av stor betydning hvordan den enkelte skole ivaretar kontinuerlig intern kompetanseheving, og foredling av kunnskapsressursene sine. Å bli en lærende skole krever mye av både lærere og ledere. Mange skoleeiere har etter hvert blitt flinke til å kartlegge skolenes kompetansebehov og utformet strategiplaner i tråd med utfordringene som er skissert i Kunnskapsløftet og kravene om kvalitet i skolen. Det er samtidig reist en rekke spørsmål i forbindelse med evalueringen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) om organisasjonsutviklingen i skolen bidrar til at elevene faktisk lærer mer. Denne diskusjonen er fortsatt aktuell, og er tett knyttet opp til styrings(re)formene og ny praksis som nå vokser frem.

Det finnes mange definisjoner på en lærende organisasjon. Det er viktig å anerkjenne lærerens profesjonelle kunnskap og oppmuntre dem til å ta ansvar og sjanser. Og hvis

---

man lykkes med å skape en kultur for kollektivt ansvar i organisasjonen, er man på god vei (Lillejord 2007).

For å forbedre virksomhetens totale prestasjoner er det nødvendig med læring både for individene, i teamene og i hele virksomheten, og det er flere ting som må ligge til rette for å lykkes. Kompetanseberetningens definisjon (2005-2008) av en lærende organisasjon sier at man må ta i bruk kunnskapsressursene sine på en slik måte at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når dette er nødvendig. Målet må blant annet være å utvikle enda bedre samarbeidsrutiner på tvers av team og trinn, gjerne med utgangspunkt i Kunnskapsløftet der det jevnlig kan diskuteres betingelser for læring og profesjonsutvikling.

Nyere organisasjonsteori er opptatt av læring både for individet og for organisasjonen. Individuell læring skaper ikke automatisk læring på organisasjonsnivå. Mange individer kan naturligvis ha lært noe, men organisasjonen fortsetter som før. Chris Argyris og Donald Schøns var pionerer når det gjaldt å utvikle teori for lærende organisasjoner. Deres begreper om refleksjon i handling og over handling, enkel og dobbelkretslæring er blitt en del av språket som brukes i pedagogikken (Roald 2004).

Peter M. Senge (1990, 1999) blir likevel gitt "hovedansvaret" for at begrepet lærende organisasjon har fått slik gjennomslag og nærmest blitt et "honnørord" i dagens debatt om skoleutvikling. Han bygger videre på Argyris og Schøns arbeider om organisasjonslæring. Senge (1999) ser et utviklingsarbeid som en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Arbeidstakerne skaper kunnskap i møte med konkrete og utfordrende oppgaver i samarbeid og i møte med kolleger. Han mener at praksisnær læring i team er avgjørende både for bedre prestasjoner, spredning av kunnskap i organisasjonen og innovasjonen som helhet. Noe av den mest verdifulle læringen skjer når vi løser en ny og krevende oppgave sammen med kolleger. Videre er en systemisk tilnærming til utviklingsarbeid og læring et kjernepunkt. For å bli en lærende skole er det viktig og nødvendig å ha

medarbeidere som holder seg oppdatert om sine fag, sin profesjon, sin praksis og metodikkompetanse, og som har et tilfredsstillende (sam)handlingsrom til å gjøre jobben sin.

*”Innenfor læreryrket viser den profesjonelle kompetansen til ansvar for læring som et avgjørende kjennetegn. Ansvar viser til to dimensjoner: på den ene siden til selvstendighet, til autonomi når det gjelder organiseringen av læringsarbeidet, og på den andre siden til interessen for å begrunne gyldigheten i ens avgjørelse og handlinger overfor så vel kolleger som elever, foreldre og andre samfunnsinstanser”.*

(Dale i Kvernbekk 2001, s. 71 )

Etablert skolekultur påvirker utviklingen av en lærende organisasjon. På mange skoler gjenstår et godt stykke arbeid for å skape det nødvendige praksisfellesskapet som må til for å få til en felles kunnskapsbygging. Alle skal ikke gjøre likt, men det handler om å bli gode på å høste av et repertoar innenfor en pedagogisk plattform. Slik utvikler hver enkelt sin individuelle kompetanse.

#### **4.2.5 Utvikling og samarbeid**

I følge Hargreaves (1996) kan lærerkulturene beskrives med ordene *individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering*. Her ligger skolens muligheter og begrensninger. Hvert enkelt av disse punktene vil kunne si noe om hvilke holdninger som befinner seg i den organisasjonen man skal endre.

Ordet individualisme, som kan ha en negativ klang, står i motsetning til det mer positive ordet individualitet. Individualisme kan knyttes til den autonome lærer som er opptatt av seg selv, sin egen undervisning og sin egen klasse. I en skolehverdag kan beslektede ord være isolasjon og privatisme. Samtidig vil det for enhver lærer være viktig å ivareta det individuelle som gir grunnlaget for pedagogisk kreativitet og nyskaping.

Samarbeid omfatter både frivillig spontant samarbeid og tilrettelagt eller påtvunget kollegialitet. Lærerne samarbeider tett på teamene. Dette gir stor fleksibilitet, men

utfordrer samtidig lærerne til tettere samarbeid. De typiske trekkene for hver av disse samarbeidsformene kan beskrives som i modellen under:

<i>Samarbeidskulturer</i>	<i>Påtvunget kollegialitet</i>
Spontanitet	Administrativ regulering
Frivillighet	Obligatorisk deltakelse
Utviklingsorientering	Implementeringsorientering
Omfattende i tid og rom	Binding til fast tid og sted
Uforutsigbarhet	Forutsigbarhet

(Hargreaves 1996, s. 201/204)

Ved mange skoler lever disse samarbeidskulturene side ved side. Ledelsen har tilrettelagt for tid til samarbeid og forventer at det blir gjort. På den måten kan man si at det er påtvunget. Et bedre ord for samarbeid når dette ikke er frivillig, kan være forventet eller regulert samarbeid.

Ordet *balkanisering* brukes for å beskrive et miljø der subkulturer lever side ved side. På skoler kan hvert team sies å være en subkultur. Samtidig oppstår subkulturer på tvers av team. Det kan oppstå rivalisering mellom disse subkulturene som kan gi negativ konkurranse og utvikle et bevisst/ubevisst ønske om å motarbeide ledelsen i organisasjonen. Balkanisering er også noe mer enn at folk kommer sammen i undergrupper. Hargreaves beskriver ytterligere fire tilleggskjennetegn:

- Lav gjennomtrengelighet
- Høy stabilitet
- Personlig identifikasjon

- Politisk anstrøk

Ulike grupper arbeider for sine interesser. Kunnskap og overbevisning om nye organiseringsformer og metodikk vil blant annet foregå i de ulike gruppene. Likeledes opplever lærerne at de allerede etablerte kulturene er stabile. De synlige skillene mellom gruppene kan knyttes til om du er allmennlærer, faglærer eller spesialpedagog, eller medlem av skolenes ledelse eller plangruppe. Balkanisering er en stor utfordring ved de fleste skoler. Både elever, lærere og øvrig personale har mye av sin identitet knyttet til sin gruppe. Når en skole skal inn i ulike endringsprosesser, vil det utfordre og rokke ved tidligere trygge rammer og tilhørighet. Hargreaves hevder også at balkanisering har et politisk anstrøk. Delkulturer ved en skole er ikke bare noe som gir identitet og mening. De er også et samlingssted for egeninteresser. Forfremmelser, status og ressurser blir ofte fordelt og realisert gjennom medlemskap i slike delkulturer (Hargreaves 1996, s. 225). Om dette vil lærerne ha mange meninger, og det kan oppstå forskjeller mellom lærere i ulike posisjoner og med ulik grad av legitimitet.

Den modellen Hargreaves slutter seg til for fremtidens skole er den såkalte bevegelige mosaikk. Dette må ses i sammenheng med at han hevder at det må en restrukturering til, et begrep som er hentet fra næringslivet, der man omorganiserer virksomheten ut fra ønsket om å bli mer effektiv og tidsriktig. I følge Hargreaves (1996) er man i dagens samfunn avhengig av å utdanne mennesker som har gode ferdigheter innen samarbeid og en tverrfaglig orienteringsevne, er informasjonssøkere og som kan omforme denne informasjonen til relevant viten. Dette vil komme elevene til gode når de senere skal ut i arbeid. Samarbeid har blitt et viktig stikkord eller honnørord i dagens skole sett i lys av endringstempoet i det postindustrielle samfunn, ikke bare for lærersamarbeidet, men også for elevarbeidet. I modellen for den bevegelige mosaikk erstattes en byråkratisk styring med myndiggjøring og profesjonalisering av yrkesutøvere i skolen noe som betyr at lærerne gis mer innflytelse på virksomheten. Man må ha felles mål for virksomheten og felles



forpliktelser for å nå disse målene. Dette krever en fleksibel organisasjonsstruktur tilpasset det samfunnet vi lever i.

*”Vi kan ikke klamre oss til dagens modernistiske, byråkratiske, vaklende byggverk med sine seksjoner, hierarkier og båsdelte opplæringsstrukturer. Og vi kan heller ikke søke nostalgisk tilflukt i en mytisk pedagogisk fortid og dens begreper om tradisjonelle standarder, konvensjonelle skolefag og en ensporet streben etter ”basic skills”. I pedagogisk sammenheng er det overhodet ingen mening i å gå baklengs inn i framtiden på den måten”.*

(Hargreaves 1996, s. 273).

Lærerne *vet* at yrket deres er i endring. Mange er redde og usikre for dette, og ser konturer av komplekse og akselererende kulturendringer som vil rukke ved den tradisjonelle lærerrollen. De er skeptiske og usikre overfor intensivering og usikkerheten forbundet med en stadig hurtigere endringshastighet i samfunnet. De er videre engstelige for ikke å strekke til i profesjonsutførelsen i lys av de ulike kravene som stilles. Mange føler overbelastninger på kroppen i et utsatt og til tider slitsomt yrke.

I en postmoderne tidsalder må lærere og skolen kanskje avfinne seg med at noe må ofres og endres. Det finnes ingen vei tilbake til modernismens forståelsesmåter og tankekonstruksjoner – selv om mange i skolen enda tviholder på gårdsdagens modeller og oppfatninger om kunnskapsformidling. Skolen er i dag underlagt internasjonale strømninger med vekt på marked, kompetanse og konkurranse, og Kunnskapsløftet avspeiler i store trekk disse strømningene (Foros 2006). *”...verden er i endring. Det er på tide at reglene for undervisningen og lærernes virksomhet endrer seg med den”* (Hargreaves 1996, s. 273).

## 5. Metode

Vitenskaplige metoder er fremgangsmåter for å innhente data om et eller flere fenomener. Disse preges av et sett retningslinjer som skal sikre best mulig faglig forsvarlighet. Og for å innhente pålitelig kunnskap om det som skal undersøkes er det viktig å ta hensyn til fenomenets egenart (Grønmo 2004). Selve begrepet *metode* refererer til de konkrete framgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskaplige studier (Ibid).

### 5.1 Metodisk tilnærming – valg av design

Med bakgrunn i en tradisjonell hermeneutisk tradisjon må jeg som ”forsker” sette min egen bakgrunn og forforståelse i parentes for å forsøke å fortolke objektet mest mulig ut fra den naturlige konteksten.

I en ny hermeneutisk tradisjon derimot er det verken mulig eller ønskelig å sette sin egen kulturelle kontekst og fordommer til side nettopp fordi disse er grunnlaget for selve forståelsen (Møller 2007). Innsikt i aktørens intensjoner og baktanker, er et viktig grunnlag for å forstå aktørens egentlige mening. En hermeneutisk analyse og fortolkningstilnærming forutsetter at all forståelse er basert på ulike typer forforståelse. I tillegg til den spesifikke forståelsen som etableres i forhold til de ulike aktørene under prosessen, vil tolkningen også bygge på en generell forståelse jeg har før arbeidet starter.

Hermeneutisk analyse inkluderer både kontekstuell fortolkning og helhetlig forståelse. Med andre ord kan jeg håpe på å oppnå en helhetsforståelse med basis i problemstillingene mine gjennom tolkning av bestemte fenomener og handlinger i lys av disse fenomenenes spesifikke kontekst (Grønmo 2004). Jeg må etter beste evne få fram meningsinnholdet i teksten. Dataene må bearbeides og kodes på best mulig måte. Denne kodingen kan utvikles enten induktivt, med bakgrunn i empirisk

---

materiell, eller til dels deduktivt med utgangspunkt i teorier og resultater fra tidligere forskning (Grønmo 2004).

Det har vært viktig for meg å velge en kvalitativ metode der jeg kan få en dypere innsikt og beskrivelse av begivenheter, handlinger, synspunkter og opplevelser hos informantene. Mitt ønske er at både lærere og skoleledere ved de to utvalgte skolene skal snakke om situasjoner og de ulike prosessene som foregår i en travel skolehverdag når nye metoder initieres og implementeres. Jeg må imidlertid hele tiden ta høyde for at innen kvalitativt samfunnsforskning er det lett å analysere og tolke data ut fra personlige, kulturelle og ideologiske referanserammer. Jeg velger å tro at et kvalitativ tilnærming kan gi meg den fleksibiliteten jeg ønsker.

Med utgangspunkt i problemstillingene håper jeg å få et innblikk i etablert, intern organisasjonskultur. Samtidig håper jeg å finne spor av kulturendringer i lys av eksterne pålegg fra skoleeier og skoleledelse når EYLP modellen ble innført. Jeg ønsker videre å få høre om de sentrale aktørene i endringsarbeidet, bli bedre kjent med visjoner, pedagogiske plattformer, og lærer- og leder kulturene ved de to skolene. Gjennom semistrukturerte intervjuer både med skoleledere og lærere fra de utvalgte skolene, var målet å kunne innhente relevant data fra primærkilder som kunne belyse problemstillingene mine.

## 5.2 Kvalitativ forskning i et fenomenologisk perspektiv

Utgangspunktet for den moderne fenomenologiske tradisjonen er de filosofiske arbeidene til E. Husserl (1859-1938). Fenomenologi er altså både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign. Et forskningsdesign er alt som knytter seg til en undersøkelse, og valg av design må sees i sammenheng med problemstillinger og forskningsspørsmål. Fenomenologien er kritisk til positivisme og den moderne naturvitenskapen som man mener i alt for stor grad har beveget seg bort fra hverdagslivet. "Zu den Sachen selbst", ble parolen for denne retningen som oppstod i Tyskland på begynnelsen av 1900-tallet. Menneskene skulle tilbake til det konkrete i

hverdagen, med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen (Alvesson, Skøldberg 1994). Det er de ”levde” erfaringene som gjelder og ikke de ”passive sanseinntrykkene” som forbindes med positivismen.

De viktigste stegene i et fenomenologisk design er:

- *Forberedelse*

Her bygger forskeren på kunnskaper og tidligere erfaringer. Forskeren må forstå de filosofiske perspektivene som ligger bak fenomenologiens vesen. Forskeren prøver så godt han kan å forstå mennesket innenfra og informantens eget tolkningsmønster.

- *Datainnsamling*

Mennesker møter fenomener eller andre mennesker med et sett av forutinntatte holdninger og meninger. Dette er en forforståelse, og avgjør hva slags mening vi finner i teksten heller handlingen.

- *Analyse og rapportering*

Intervjuene transkriberes og skrives ut i sin helhet som grunnlag for analysen. Analysen består av flere steg. Først danner forskeren seg et helhetsinntrykk, for deretter å identifisere og plukke ut hvilke fenomener som gir mening i forhold til problemstillingene og eventuelt forskningsspørsmål. Dette er viktig for å redusere datamengden og behandle stoffet analytisk. Deretter forsøker forskeren å gå bak det som kommer fram i intervjueteksten. Det er viktig at forskeren hele tiden vender tilbake til intervjuutskriften og bearbeidelsen av data for å ”nå fram til” all viktig og relevant data (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006).

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign som i størst mulig grad kan bidra til å ”åpne opp” for informantens erfaringer og yrkesutøvelse i en mangfoldig og travel skolehverdag. Kvale (1997) understreker at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå ulike sider og situasjoner ved intervjupersonens dagligliv med utgangspunkt i intervjuobjektets perspektiv. Jeg ønsker å få et lite innblikk i menneskene bak profesjonsutførelsen og hvilke tanker de har om

arbeidsplassen sin i en subjektiv kontekst. En fenomenologisk tilnærming i intervjusituasjonen kan uttrykkes på en god måte gjennom følgende sitat:

*”Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?”*

(Spradley sitert i Kvale 1997, s. 34)

Et fenomenologisk ideal er videre å kunne lytte på en fordomsfri måte, samt å la informanten fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med stadige intervjuspørsmål og de forut antakelsene disse måtte innebære i situasjonen (Kvale 1997).

I kvalitativ metodetradisjon tillegges forskerens person og de subjektive elementene stor positiv betydning også i analyseprosessen. Dette skyldes ikke minst at skillet mellom innsamlingsprosess og analyseprosess er mindre tydelig ved en kvalitativ metode, og det er vanlig å analysere dataene parallelt med innsamlingen (Kleven 2005).

### 5.3 Utvalg av informanter

I lys av problemstillingene var det naturlig å velge informanter som har vært med i prosessen rundt implementeringen av lese- og skrivemetodikken og eventuelle kulturendringer forbundet med dette. Jeg har valgt en lærer og en skoleleder på to barneskoler som begge har implementert EYLP modellen som den viktigste metodikken i lese- og skriveopplæringen. Felles for begge skolene er også at de under tiden har skiftet rektor, men til tross for fellestrekkene skissert her er nok ulikhetene blant annet i skolekulturen forholdsvis store. I hvilken grad dette har betydning for studiet og hva det fører til når kulturendringer skjer i organisasjonen, vil forhåpentligvis fremgå av analysen og drøftingen under.

Det er også grunn til å nevne at det på den minste skolen var skoleleder som plukket ut lærer som skulle intervjues, mens dette ble drøftet i PU på den andre skolen og hvor de kom til enighet der. Dette vil antagelig i noen grad ha betydning for undersøkelsens kvalitet, og må tas hensyn til når data skal bearbeides, og tolkes.

## 5.4 Intervjuguide

Det ble utarbeidet to ulike intervjuguider (se vedlegg 1 og 2) – en for lærer og en for skoleleder. Guiden(e) inneholder emnene jeg ville ha svar på i lys av problemstillingene, og angir også rekkefølgen for intervjuet. Spørsmålene vedrørende skolekultur refererer til begrep hentet fra teorien om skolekultur og organisasjonskultur. Definisjonen av organisasjonskultur, henholdsvis av Schein (1985) og Bang (1988) var påført guiden under punktet som omhandlet skolekultur. Det samme var studiets problemformuleringer, som var påført innledningsvis og på den måten gav informanten muligheter til å ha ”rett fokus” og forberede seg godt.

Guiden må inneholde emnene som skal tas opp, men spørsmålene trenger ikke å være bindende. Kvale (1997) påpeker at spørsmålene i en halvstrukturert intervjuform bør være dynamiske i den forstand at de skal være med på å skape en positiv interaksjon. Problemstillingene kan undersøkes ved hjelp av flere intervju spørsmål, og slik kan man oppnå variert informasjon fra ulike vinklinger. Det er videre viktig at jeg sørger for et godt samsvar mellom spørsmålene i problemstillingene og guidespørsmålene slik at jeg best mulig kan få svar på problemstillingene mine.

Før intervjuene orienterte jeg skoleleder pr. telefon om formålet med besøket og om de var villige til å ta imot meg. Jeg sendte i tillegg e-post med en redegjørelse av prosjektet i tillegg til en momentliste slik at informantene fikk innblikk i denne på forhånd og tid til å forberede seg. Begge skolene svarte med en gang bekreftende på at de ville stille opp til intervju på sine respektive skoler til avtalt tid.

---

## 5.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført over to dager med ca. en ukes mellomrom. Jeg var først på ”Storhaug” skole og deretter på ”Lilletjern”. På begge skolene ble det disponert et møterom hvor vi satt uforstyrret under hele intervjuet.

Lærerne på de to skolene ble intervjuet først. Etter en liten pause ble intervjuene med skolelederne gjennomført. Samtykkeerklæringer ble underskrevet av alle informantene før intervjuene startet (Vedlegg 3).

Intervjuenes varighet var på ca. vel en time på hver av informantene. Det ble brukt båndopptaker og ført notater. Intervjuene ble foretatt i en rolig atmosfære.

Transkriberingen ble foretatt kort tid etter, og er ført orderett i skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1,5. De ble ikke sendt til gjennomlesing av informantene. Dette ble det heller ikke gjort noen avtale om.

## 5.6 Kvalitetsvurderinger

Jeg har i hovedsak støtte meg til teori fra Kvale (1997) og Grønmo (2004) for å gjøre rede for ulike kvalitetskrav i et forskningsprosjekt. Informantene skal sikres konfidensialitet, og datamateriellet skal behandles i form av oppsatte etiske regler. Analyse og påfølgende drøfting er lett påvirkelig av forskerens forforståelse og den konteksten den inngår i. Det er viktig at det redegjøres for undersøkelsens ulike prosesser slik at studien blir så transparent som mulig. Som forsker går man inn i et materiale med en fortolkende tilnærming basert på en teoretisk forståelsesramme.

### 5.6.1 Reliabilitet

Erfaringer, som er bygd på oppfatninger om og fra egen praksis, er det viktig å være klar over i intervjuanalysen og i tolkningen av datamaterialet for blant annet å oppnå best mulig *intervjureliabilitet*. Jeg er også klar over at ledende spørsmål, på grunn av

et mulig objektivitetsproblem kan komme til å påvirke meg som intervjuer og som igjen kan gi ulike svar som følge av dette.

Reliabiliteten vil altså vise hvor pålitelig det innsamlede datamaterialet er og er i stor grad knyttet til forskeren selv. Datainnsamlingen er ingen separat fase i forskningsprosessen, men nærmest en del av analyse- og tolkningsarbeidet.

*”Forskerens tolkninger er knyttet til den spesielle konteksten der datainnsamlingen foregår, og undersøkelsesopplegget blir tilpasset denne bestemte konteksten”*

(Grønmo 2004, s. 228). Reliabiliteten må derfor vurderes og relateres i nær tilknytning til analyse- og tolkningsarbeidet.

### **5.6.2 Validitet**

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingene. Selv om jeg har pålitelig data, er det ikke sikkert at det er relevant nok for det jeg har tenkt å belyse og få svar på. Datamaterialet kan med andre ord ha lav validitet selv om reliabiliteten er høy. Grønmo (2004) skiller mellom flere typer av validitet i kvalitativ forskning og beskriver blant annet umiddelbar validitet som en form for validitet som bygger på få kriterier. Validiteten er god dersom de innsamlede data er treffende i forhold til intensjonene forbundet med problemstillingene. For min del håper jeg selvfølgelig at arbeidet mest mulig vil være treffende med hensyn til problemstillingene over. I motsatt fall er validiteten lav. Andre validitetstyper og kvalitetsbetraktninger som bør ligge til grunn i mitt forskningsprosjekt er *kompetansevaliditet, pragmatisk validitet og kommunikativ validitet*.

Forutsetninger og kvalifikasjoner henger sammen. Jeg har vært skoleleder i noen år, og har fulgt masterprogrammet Utdanningsledelse ved ILS, UiO, og har med andre ord profesjonsmessig, nært forhold til informantene mine. Med dette som utgangspunkt våger jeg å påstå at *kompetansevaliditeten* bør være tilfredsstillende.



*Pragmatisk validitet* håper jeg også å kunne oppnå gjennom å utnytte resultatene av studiene i praktisk handling når jeg er involvert i endringsprosesser og eventuelt påfølgende kulturendringer ved egen arbeidsplass.

Den *kommunikative* validiteten bygger på ”*dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og tilfredsstillende i forhold til problemstillingene*” (Grønmo 2004, s. 235). Her har jeg støttet meg til veileder.

Reliabilitet og validitet kan sies å overlappe eller utfylle hverandre. De utfyller hverandre ved at de refererer til ulike kriterier for god datakvalitet. Høy reliabilitet er videre en forutsetning for høy validitet. Et materiale kan ikke være gyldig eller relevant for prosjektets avgrensning dersom materialet ikke er pålitelig. Imidlertid sikrer ikke høy reliabilitet høy validitet. Pålitelig informasjon om et tema kan dreie seg om noe annet enn problemformuleringen spør om (Grønmo 2004).

## 5.7 Forskerrollen – studiens begrensninger

Forforståelse er et sentralt begrep i en drøfting av forskerrollen, og henger sammen med forskningens etiske dilemmaer og ulike kvalitetskriterier. Hans Georg Gadamer spilte en vesentlig rolle i utviklingen av ny hermeneutikken. Med forforståelse mener Gadamer det grunnlaget ”jeg” som leser har for å forstå en tekst. Dette henger nøye sammen med hvem ”jeg” er som person. Personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn vil legge vesentlige premisser til grunn for hvordan jeg forstår det som sies til meg. Min forforståelse vil alltid prege min fortolkning av teksten. Samtidig er denne forforståelsen helt vesentlig for å forstå noe som helst. Den er en nødvendig brobygger mellom min egen person og omgivelsene rundt meg (Hjardemaal 2002).

Forforståelse er altså meninger, oppfatninger og kunnskap jeg har med meg inn i forståelsen av det fenomenet som skal undersøkes. I analysen vil min forforståelse sammen med den teoretiske forståelsesrammen danne et vesentlig grunnlag for tolkningen av materialet. Jeg er selv skoleleder, og mitt daglige virke har jeg på en skole som er inne i flere endringsprosesser og utviklingstiltak som påvirker

skolekulturen. I tillegg er EYLP modellen i bruk som et vesentlig metodisk grep på flere trinn.

Svakheten ved intervjuet som metode kan være at jeg som intervjuer både deltok i samtalen med egne erfaringer og synspunkter og ikke alltid stilte åpne spørsmål, men også lukkede. Dessuten har jeg et objektivitetsproblem; min måte å stille spørsmål på kan være ledende i forhold til de svarene jeg underforstått ønsker å få. Jeg mener imidlertid at jeg gjennom et semistrukturert intervju har gjort noen funn som er med på å belyse problemstillingene. I analysedelen vil for forståelsen sammen med teori danne grunnlaget for tolkning og drøfting av materialet.

## 5.8 Etikk

I følge personopplysningsloven er det meldeplikt for undersøkelser som innebærer elektronisk behandling av personopplysninger. Melding om dette studiet ble sendt Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og etterhånden fikk jeg bekreftelse på å kunne gjennomføre undersøkelsen. Informasjonen som blir samlet inn gjennom undersøkelsen, skal kun brukes til det formål dataene er samlet inn for, og kan ikke brukes i andre sammenhenger (Johannesen, Tufte, Kristoffersen 2004).

Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre, og etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker i forbindelse med for eksempel datainnsamlinger. Det er en fordel når forskeren på forhånd kjenner til noen av de moralske problemene som kan oppstå under et intervju. Det finnes et sett av faglige etiske regler for samfunnsvitenskapelig forskning. Kvale (1997) omtaler spesielt tre etiske regler for forskning på mennesker: *det informerte samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*.

*Det informerte samtykke* innebærer at informanten(e) informeres om undersøkelsenes overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektet. Samtidig skal intervjupersonen få vite om mulige fordeler eller ulemper med å delta.

---

*Konfidensialitet* i forskningen vil si at man ikke offentliggjør personlig data som kan bidra til å avsløre informantens identitet. En viktig og ”nødvendig” del av rapporteringen er å sikre anonymitet gjennom å endre navn på person og arbeidsplass. I motsatt fall må informanten samtykke i at denne informasjonen skal frigis.

*Konsekvensene* av deltakelse i et forskningsintervju kan være flere. De bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres informantene, eller mulige fordeler de kan ha av å være deltakere i en undersøkelse. Intervjueren bør også ta høyde for den åpne og noe intime intervjusituasjonen. Dette kan få intervjupersonen til å si ting som de senere vil angre på (Kvale 1997).

Videre er det viktig for forskeren å være klar over de etiske sidene forbundet med det *vitenskaplige ansvaret* han eller hun måtte ha. Forskningen produserer kunnskap av verdi, og det er viktig at denne kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig.

Kvale (1997) understreker også at forskeren må være klar over sitt *etiske forhold* til sine intervjupersoner. Dette henspiller på at forskeren kan ha, eller gå inn i ulike roller overfor informantene. Dette kan være en rolle som venn, utbytter, reformator eller forsvarer. *Forskeruavhengigheten* koples til om forskeren kan komme til å ”overse” enkelte funn, vektlegge andre... ”*dette kan i så fall forringe undersøkelsens kvalitet med hensyn til upartiskhet og fullstendighet*” (Kvale 1997, s. 70).

Jeg anser mulighetene for at informantene skal kunne komme til å oppleve negative konsekvenser ved deltakelsen som små. De opplevde det tvert i mot som noe positivt å delta i intervjuet. De gav uttrykk for at det nærmest fungerte som en bevisstgjøring og oppsummering av egen praksis. De fikk mulighet til å tenke nøye igjennom egen profesjon og organisasjon.

## 6. Analyse og presentasjon av resultater

Det blir en utfordring for meg å lese dataene funksjonelt og ”riktig”. Ved å benytte en holistisk tilnærming hjelper det meg å holde fast på et helhetsinntrykk, og jeg kan ved hjelp av stikkord og notater som ble gjort under intervjuene nærme meg selve innholdet mer systematisk. Jeg vil bruke en induktiv tilnærming til stoffet der jeg må være bevisst på valgene jeg gjør for å sikre at min egen forforståelse ikke forstyrrer analyseprosessen i for stor grad. Videre må jeg ta vare på ”ad hoc-iakttagelsene” hos informantene som kan vise seg å bli viktige.

Jo mer segmentert en skolekultur er, jo sterkere vil horisonten til hvert medlem bestå av forutsetninger og meninger som ligger nedfelt i kulturen. Jeg kjenner jo ikke kodene og skolekulturen ved de utvalgte skolene godt nok. Ved skolene kan det være én eller flere kulturer som på en eller annen måte dominerer virksomhetens innhold og form. De lærerne som eventuelt representerer denne dominerende kulturen, har funksjoner som uformelle ledere og kan sette dagsorden for hva de andre skal mene (Berg 1999). I følge Hargreaves (1996) er balkanisering en stor utfordring ved de fleste skoler. Lærere har mye av sin identitet knyttet til ”sin” gruppe. Hvis skolene har blitt utsatt for en endringsprosess som ikke er inkludert godt nok i planarbeidet ved skolen, vil dette ha utfordret og rokket ved tidligere trygge rammer, forholdningssett og tilhørighet. Dette er viktige aspekter jeg må ta høyde for i analyse- og tolkningsarbeidet.

*” Som regel er datamaterialet i kvalitative studier både omfattende, komplekst og uoversiktlig. For å oppdage generelle og typiske mønstre er det nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet i tekstene, slik at det blir lettere å få oversikt over de sentrale og viktige tendensene i materialet”.*

(Grønmo 2004, s. 246)

Datamateriellet er kategorisert i en samling punkter under, eller fenomener, som er viktige karakteristikker sett i lys av problemformuleringene mine, teorigrunnlag, og intervjuguide:

- *Presentasjon av skolene*
- *Implementeringsstrategier - med hovedvekt på EYLP*
- *Styring og ledelse – prosesser i personalet*
- *Skolekultur i forandring*
- *En lærende organisasjon*

Intervjuene ble foretatt i en rolig og til dels uformell atmosfære. Dette gjorde det enklere for informantene, og jeg fikk på denne måten åpnet for individuelle forskjeller og tilpasse spørsmålene til dette. *"Dette er avgjørende fordi man nettopp ønsker at informanten skal relatere svarene til sin egen livssituasjon"*. (Johannesen, Tufte, Kristoffersen 2006, s. 153).

## 6.1 Presentasjon av skolene

Den ene skolen, Storhaug skole, har 350 elever og er en forholdsvis stor skole med lange tradisjoner. Ledelsesteamet består av rektor og to undervisningsinspektører og skolen har trinnbaserte team. Storhaug har nylig hatt status som demonstrasjonsskole og jobbet mye med organisasjonsbygging. Dette har preget pedagogisk praksis og bidratt til "ny giv" blant personalet som igjen har gjenspeilet seg i gode resultater og god kvalitetsutvikling. Forskning viser at skoler som er eller har vært demonstrasjonsskoler kommer inn i en "god sirkel". For det første "gjør det godt" å bli vurdert positivt av andre. En annen viktig effekt er at skoleledelsen og lærerne kommer i en situasjon der de må fortelle om virksomheten sin til andre. De tvinges til å analysere og reflektere, noe som inspirerer til videre utvikling.

Storhaug har under tiden hatt hyppige besøk, og lærerne har fått god anledning til å demonstrere praksis der blant annet EYLP modellen har vært gjenstand for oppmerksomhet. De har videre generelt sett hatt stort fokus på metodebruk og utnyttelsen av disse.

Hovedfokus på skolen nå er sentrert om læring og læringsutbytte, formativ vurdering og elevenes egenrefleksjon. Skolen har i tillegg arbeidet over tid med mappevurdering og de har sammen med skoleeier kommet langt med å sette opp kriterier for læringsutbyttet tilknyttet kompetansemålene i Kunnskapsløftet. I tillegg er skolen med i et tverrfaglig soneprosjekt med barnehagene, barneskolene og ungdomskolen som skal fremme faglig og sosial læring.

Lilletjern skole er en liten barneskole med 103 elever. Det er kun to team på skolen, og skoleledelsen består av rektor alene. Et av hovedsatsningsområdene nå er søkelys på det psykososiale miljøet. Skolen har nettopp utarbeidet et trivselsdokument der hensikten er trygging av barnas skolehverdag.

Den pedagogiske plattformen står sterkt i de ansattes bevissthet ved Lilletjern, og legger de viktigste premissene til grunn i yrkespraksis. Skolen legger videre stor vekt på det fysiske miljøet, kulturens synlige uttrykk, eller artefaktene, som et viktig bidrag for å skape gode læringsbetingelser. Lilletjern legger også stor vekt på skapende arbeid samt dokumentasjon av de ulike læringsprosessene.

Første og andre trinn arbeider sammen i deler av undervisningen. Skolen har en systematisk leseopplæring fra første klasse, tuftet på EYLP metodikken. Vygotski står sterkt i læringsprosessen, og for skolen er fokuset på leseopplæringen fra første trinn en måte å møte elevene i forhold til deres nærmeste utviklingssone. Tredje og fjerde trinn arbeider også aldersblandet med deler av undervisningsoppleggene. Enkelte perioder arbeider trinnene mye med temabasert undervisning. Femte, sjette og syvende trinn arbeider også aldersblandet i de store, felles prosjektperiodene og i enkelte arbeidsplantimer. På denne måten kan skolen legge til rette for at elevene får utfordringer og tilpasset opplæring i forhold til sin nærmeste utviklingssone på tvers av trinnene.

Informantene var godt forberedt, og vi brukte intervjuguiden og spørsmålene i oppsatt rekkefølge i form av en åpen samtale (Vedlegg 1 og 2)

Aller først redegjorde jeg nok en gang for hensikten og formålet med besøket, før informantene underskrev samtykkeerklæringer. Jeg fikk deretter informanten til å gi noen karakteristikk av egen skole og egen arbeidsplass:

Lærer på Storhaug skole:

*”Jeg arbeider på en hyggelig skole med mye godt humør – på personalrommet er det mye tøys og tull, og mange har vært her lenge. De nye synes det er lett å komme inn i personalet her”*

Hun nevner også et fint og innbydende ute/lekeområde, men er mest opptatt av pedagogikken og læringsprosessene. Hun fortsetter:

*”Vi har mange felles pedagogiske prosjekter som de aller fleste har et forhold til. Det er vi fornøyde med, og skolen er absolutt en vi-skole”. Vi har klare målsettinger på hva vi vil og hvor vi vil. Skolen er inne i en god utvikling. Og vi har jo vært demonstrasjonsskole i tre år”*

I følge læreren var dette veldig bra for alle ved skolen, men det oppsto etter hvert ”en slags slitasje”:

*”Vi skulle være best i alt liksom, og vise oss fram på så mange områder. Vi hadde veldig mye besøk og det ble hektisk rundt oss”.*

Når skoleleder på Storhaug skal redegjøre for det samme snakker hun om uteområdet, men trekker først og fremst fram læringsaktivitetene ved skolen:

*”Her er det rolig elevaktivitet i timene. Fysisk er vi en skole med litt sjel med mange gamle bygninger. De store elevene er for seg selv og de minste har sitt område”*

Hun sier videre at EYLP metodikken er det de gjerne viser fram til andre og understreker at... ”*veiledet lesing er en veldig god metode for å tilpasse opplæringen i større grad...*”

I følge skoleledelsen er mye er forandret etter implementeringen av Kunnskapsløftet og endringene går i riktig retning. Hun sier at de har oppnådd mye bedre resultater nå, og at de er flinke til å benytte ulike metoder i undervisningen. De har også et stort fokus på ulike vurderingskriterier og evaluering av læringsutbyttet sammen med elevene.

På spørsmål om hva som kjennetegner en god skole svarer hun:

*”Åpenhet og samarbeid. Et felles ansvar for elevene. Derfor er vår skole en god skole. Vi har et godt miljø for å drive utvikling og den undervisningen vi holder på med. Det er viktig å understreke at vi har dyktige lærere”.*

Lærer på Storhaug trekker også fram samarbeid mellom lærere, at de drar veksler på hverandres kompetanse, og at teamene jobber bra hver for seg – på spørsmål om hva som kjennetegner en god skole. Hun fortsetter:

*”Det er selvfølgelig også viktig at lærerne er gode klasseledere og gjør en god jobb med elevene. Det er også veldig viktig at man har en ledelse som lærerne kan samarbeide godt med. Vi har byttet rektor, men begge er sterke pedagogiske ledere med tydelige visjoner. Men det har naturlig nok vært ulike måter å få det inn i personalet på. Det synes alle”.*

Lærer på Lilletjern beskriver sin skole for en besøkende slik – og trekker først og fremst de psykososiale aspektene:

*”Du vil nok legge merke til samspillet mellom elevene og lærerne ved skolen. Dette er positivt og bra. Du vil se de voksne som snakker med elevene, - de er der elevene er, leker med dem, og setter dem i fokus. Dette går på menneskesynet og den sosiale plattformen vi har”.*

Hun fremhever videre det gode forholdet mellom kollegane; de smiler mye, ler, trøster hverandre, og har en avslappet tone sammen. Hun presiserer at de er en liten skole bestående av kun to team som støtter hverandre og deler erfaringer... ”det er



---

*viktig å tenke at alle elevene er våre. Dette kommer tydelig fram ikke minst i det samspillet som er ute. Vi bryr oss om hverandre – på tvers av trinnene”.*

På spørsmålet om hva som kjennetegner en god skole, svarer hun slik:

*”Samspillet – at elevene er i fokus, at man fysisk har lagt til rette i klasserommet, og at læreren er godt forberedt. Planlegging, ro i timen, at forholdene for å lære er de aller beste. Og at man har blick for barnet, er lydhør – ikke minst på småskolen. Det er man nødt til å være”.*

Skoleleder på Lilletjern er også opptatt av de psykososiale elementene som ligger til grunn for læringsmiljøet. Hun fremhever og vektlegger i tillegg artefaktene som ligger nedfelt i det synlige uttrykket ved skolen:

*”Jeg tror en besøkende på vår skole vil oppleve at man blir tatt i mot på en hyggelig og åpen måte, både av elever ute og voksenpersoner du møter. Det har vi fått tilbakemeldinger på. Du blir sett og tatt vare på. Dette gjelder også elevmassen – ute og inne. Her er det også godtfungerende læringsmiljøer inne i rommene der elevene holder på”.*

Hun trekker spesielt fram småskoletrinnene:

*”Spesielt på småskolen vil du finne arbeidsformer som er relativt varierte. De er ikke så varierte på mellomtrinnet.*

Hun fremhever også utsmykningen av rommene som et pedagogisk virkemiddel. Skolen er opptatt av at klasserommene – og alle andre rom for øvrig – skal ha et pirrende og spennende vesen som det skal være spennende og innbydende å jobbe i. Rommene, kanskje spesielt på de laveste trinnene, skal stimulere både til trivsel og læring...”*vi legger opp til og tror at læringsarbeidet også skjer visuelt”.*

Skoleleder på Lilletjern forteller videre om skolen sin:

*”Elevene på Lilletjern har muligheter til å tilnærme seg læring på forskjellige måter. Vi har jobbet mye med i det siste å definere tydelig hva aktivitetene har*

*av læringsinnhold overfor elevene. Men her har vi mer å gå på. Det skal sies. Men vi har et felles læringssyn slik jeg ser det. Vi har en tydelig pedagogisk plattform som legger klare premisser til grunn for arbeidet vårt. Vi har også et felles syn når det gjelder oppbyggingen av barns sosiale kompetanse og ferdigheter. Den er overordnet, men samtidig detaljsbeskrevet”.*

*”Et område som kunne vært bedre handler om læringsutbyttet. Vi har nok fokusert vel mye på aktiviteter og trivsel foran faglig utvikling. Dette er sterkt knyttet opp mot L97 der lek sto sentralt – ikke minst på første trinn. Vi har nok hatt en tendens til å undervurdere evnene til å lære,- både i form, tempo, differensiering og hva vi kan kreve av dem. Her kan vi bli bedre”.*

Skolelederen henviser stadig til den pedagogiske plattformen ved skolen. Den er lagd av personalet i forbindelse med en studietur, og har stort sett utgangspunkt i L97.

Hun snakker videre mye om fokuset på læring i dag og den voldsomme individualiseringen av læringsbegrepet og hva hvert enkelt barn har rett på. Hun er bekymret for det inkluderende mennesket og ansvarslæringen for fellesskapet på bekostning av det sterke individfokus i samfunnet i dag.

Samtalen, eller intervjuet, blir i denne fasen noe uformell. Her sitter vi og ”tenker høyt” begge to, og beveger oss langt vekk fra malen som guiden har lagt opp til. Dialogen er god, men irrelevant i denne sammenhengen

Om kjennetegn på en god skole:

*”En god skole kjennetegnes av høy elevaktivitet, og aktiviteten må stå i forhold til og i samsvar med de læringsmålene de har. Elevene må vite hvorfor de holder på det de gjør og hva det skal bunne ut i. Det må være en tydelig voksenperson til stede, gjerne også en assistent, som er dyktige voksenpersoner i forhold til læringsaktiviteter. Jeg mener også helt klart at en god skole også kjennetegnes av det å se bra ut – fysisk sett”.*

### 6.1.1 Oppsummering

Alle informantene er glad i skolen og arbeidsplassen sin. Det er tydelig at de liker jobben sin og læringsfellesskapet. De er stolte over å kunne vise fram og fortelle om skolen sin og alt det positive som skjer der. Dette er klare likhetstrekk som fremkommer i analysen over. Det er imidlertid flere ulikheter som omhandler læringssyn, skolekultur og organisering. Mye skal tilskrives ulik størrelse og miljø, men det de største ulikhetene finnes i visjoner og oppfattelser om læring og de pedagogiske tilnærmingsmåtene.

## 6.2 Implementeringsstrategier - med hovedvekt på EYLP

Mange skoleledere begrunner sin lederstrategi med at endringsprosesser må gå fra ”bunnen og opp” for å skape et eierforhold i organisasjonen (Riksaasen 2005). Rektor kan likevel inneha legitimitet og ha medinnflytelse både på resultater når han eller hun står sterkt som pedagogisk leder i selve prosessen. Som vi skal se av mine studier foregikk implementeringsarbeidet med EYLP i form av en ”top-down-prosess”. Kommunen var særlig delaktig når det gjaldt Lilletjern skole, og var de egentlige initiativtagerne til endringsarbeidet. Dette hadde bakgrunn i gjennomgående dårlige kartleggingstester på alle skoler i kommunen samt store ulikheter skolene imellom.

Et utviklingsprosjekt kan starte på ett trinn og spre seg til hele skolen. Mange nyvinninger i norsk pedagogikk skyldes enkeltpersoners innsats og engasjement. Vanligere er det at et lærerkollegium ved en skole etter gjennomdrøftinger vedtar at de skal samarbeide om et nytt pedagogisk tiltak. Da er det rektor i samarbeid med plangruppa som oftest initierer utviklingsprosjektet. Men utviklingsarbeidet kan også ha sitt utspring i kommunale eller fylkeskommunale initiativ. Da er det skoleeier som er tungt inne med faglige og økonomiske ressurser. Et eksempel kan være å prøve ut nye organisasjons- og undervisningsformer eller metoder. Slike initiativ er gjerne i større eller mindre grad samordnet med sentrale skolereformer basert på nasjonale

kartleggingstester som for eksempel de nasjonale prøvene og de tar som regel sikte på å endre skolens rammer, organisering eller praksis.

Skoleleder på Lilletjern forteller:

*”De første PISA undersøkelsene førte til at lese- og skriveopplæringen ble et kjempestort tema. På det politiske hold. Dette førte til at skoleeier arrangerte turene til New Zealand. Alle rektorene i kommunen dro dit for å se hvordan man kunne organisere leseopplæringen på en annen måte. Så tok PPT tak i dette og lagde et systemskifte i kommunen – i første rekke rettet mot småskolen. De satt på en kompetanse i forhold til kartlegging, i forhold til hva som var viktig i den tidlige leseopplæringen – faglig og metodisk. De holdt kurs for alle. Det ble helt klart uttrykt bifallende forventning på alle barneskolene i kommunen og alle ville gå inn i det systemet PPT lagde. Alle skolene fikk pedagogisk verktøy i form av gratis læremidler, og en oppstartspakke i forbindelse med opplegget. Dette var en effektiv markedsføringstur. Jeg må innrømme det. Jeg tror at metodikken brukes på alle barneskolene i kommunen nå i en eller annen form. Alle rektorer og lærere ble senere kurset jevnlig”*

Hun forteller videre at det var stor entusiasme for å prøve ut noe nytt, for lærerne hadde en opplevelse av at resultatene kunne ha vært bedre. De så jo selv at kartleggingsprøvene ikke var særlig tilfredsstillende. De ville lære nytt og opparbeide seg nødvendig kompetanse for å rette opp dette. Rektor fortsetter:

*”Modellen kom som et krav fra kommunen. Da var det min jobb å være lojal mot dette og motivere og spre dette i personalet. Jeg opplevde ikke at noen lærere saboterte dette – eller lente seg tilbake og motarbeidet dette, men vi hadde selvfølgelig diskusjoner og refleksjoner om den nye metodikken i stor nok grad tok vare på ”det lekende barnet” – vi snakker jo tross alt om 6 åringer...”*

Lærer på Lilletjern:

---

*”Det var etter hvert ingen motstand mot metodikken. Vi så jo at det var rom for forbedring, og at den virket. Dette så vi ikke minst gjennom ulike kartlegginger. Det var store forskjeller mellom klassene på de ulike skolene i kommunen. Man var avhengig av kompetansen til den enkelte lærer. Dette skapte store forskjeller mellom lærerne. Jeg vil påstå at denne metodikken har ført til at det har blitt større likhet.”*

Hun forteller videre at rektor som er ved skolen nå, og tidligere rektor som var på skolen når EYLP ble innført, er ledere som er faglig dyktige og som personalet har, og har hatt, stor respekt og tiltro til. Det, fortsetter hun, ... *”har ført til at vi alltid har sluttet opp om det rektor har foreslått”*.

På Storhaug skole foregikk implementeringen på en tilnærmet lik måte. Dårlige resultater lå også her til grunn for å tenke nytt. Skoleleder mener dette har sin bakgrunn i metodikken som var identifiserbar med L97. Hovedgrunnen til implementeringen av EYLP og veiledet lesing, var at det var for lite faglig fokus, og at det måtte gjøres noe for å gi elevene et bedre tilbud om tilpasset opplæring.

*”Jeg synes det var lek på en feil måte på første trinn og for lite faglig fokus på andre trinn. Vi ventet for lenge med å få fokus på lesingen og skrivingen...og for den saks skyld matematikken”*.

Om implementeringen:

*”Vi i ledelsen dro sammen med to andre skoler som vi samarbeidet med i nettverk til New Zealand. Lærerne på de trinnene som skulle starte med metodikken fikk etter hvert dra til Sverige for å høste erfaringer på noen utvalgte skoler der. Vi utvekslet så erfaringer med de andre skolene i nettverket vårt. Vi i ledergruppa måtte også jobbe ut en modell slik at hele småskoletrinnet skulle lære seg dette. Erfaringer ble så delt videre på vår skole og de andre skolene nettverket”*.

Dette samsvarer med hva lærer på Storhaug forteller:

*”Ideen kommer fra New Zealand, og det var ledelsen som reiste dit. Dette hadde sin bakgrunn i å kunne finne metoder og virkemidler som kunne bidra til å gi hver enkelt en tilpasset undervisning. Dette er en metode som i stor grad tilfredsstiller kravene om dette”.*

Og videre:

*”Implementeringen foregikk på en helt annen måte enn dagens utviklingsprosjekter ved skolen. Dette var ene og alene den gamle rektorens prosjekt, og ble initiert kun fra toppen uten noen demokratisk prosess nedenfra i personalet og kan ikke sammenlignes med slik vi driver nå. Det ble imidlertid en del av skolen etter hvert. Nå har alle med tiden fått et eierforhold til modellen. Den gang lå det ingen føringer bak, og etter hvert fikk teamet utvikle dette selv på en måte. Gevinsten av ulike modeller må jo synliggjøres på en måte ”.*

### **6.2.1 Oppsummering**

Initiering ble på begge skolene foretatt for noen år tilbake og foregikk på kommune- og ledelsesnivå. Skoleeier var sterkt inne i bildet med bakgrunn i dårlige kartleggingsresultater, og dette var felles for begge skolene. Det ble etter hvert arrangert turer til New Zealand for å ta modellen nærmere i øyesyn.

I Lilletjernes tilfelle var strategien å spre erfaringene videre til skolene via PPT og kompetanseutviklingstiltak rettet mot skolelederne. Disse skulle videre motivere og spre dette i personalet på sine respektive skoler. Det ble etter hvert holdt kurs for alle lærerne som også fikk en ”oppstartspakke” og nødvendig pedagogisk verktøy for å starte med metodikken.

På Storhaug ble det arbeidet i nettverk med to andre skoler i kommunen. Etter at ledelsen hadde vært på New Zealand, fikk ”pilotgrupper” av lærere etter hvert kursing blant annet i Sverige. Erfaringer ble underveis delt mellom skolene i

nettverket, og skolelederne var sterkt delaktige gjennom å utarbeide en lokal, tilpasset metodikk som var tuftet på EYLP modellen.

Gjennomføringer av endringer i undervisningspraksis medfører ofte skepsis i lærerkollegiet. Begge skolene har, og har hatt, sterke pedagogiske ledere som begge var sterkt delaktige i implementeringen. Lærerne på begge skolene opplevde imidlertid at det var nødvendig og ”riktig” med nye tilnærmingsmåter for å gjøre noe med dårlige læringsresultater.

### 6.3 Styring og ledelse – prosesser i personalet

Dette punktet henger sammen med punktet over – og kan ses som en forlengelse av dette. Med utgangspunkt i de to utvalgte skolene er det imidlertid her snakk om styring og ledelse *generelt*, mens punktet over henger nøyere sammen med implementeringen og strategier knyttet til innføringen av EYLP modellen.

På spørsmål om hva rektors rolle bør være i et endringsarbeid svarer lærer på Storhaug:

*”Hvis det er et stort utviklingsarbeid synes jeg det er greit at rektor informerer og involverer hele personalet. Personalet må selvfølgelig også føle at det er greit å gjøre denne endringen,- særlig hvis det griper inn og forandrer skolehverdagen. Når vi trenger et nytt verktøy er vi også mer motivert for å ta det i bruk. Når man ser at resultatene ikke er så bra, må man være opptatt av å finne noe annet som gjør at resultatene kan bli bedre. Så er det jo viktig å skolere personalet grundig i den nye metoden man skal innføre slik at bakgrunnen er god nok for å begynne å jobbe med den”.*

På mitt neste spørsmål om hva informanten legger i begrepet ”en god leder”, svarer hun umiddelbart at lederen bør være flink til å motivere i endringsprosesser, at kompetansen er på topp, og at han eller hun ”forhører” seg i personalet først slik at lærerne får en følelse av å bli hørt. *”Det er viktig å passe på at det ikke renner ut i*

*sanden... ”... ”en leder må selyfølgelig ta avgjørelser. Ledelsen må til slutt si at dette skal vi gjøre eller dette skal vi ikke gjøre”.*

Skoleleder på Storhaug skole mener at god pedagogisk ledelse er å drive utvikling gjennom andre, inspirere, og være faglig interessert og inspirert. Og hun fortsetter:

*”En leder må absolutt være en pådriver i ethvert utviklingsarbeid. Det er viktig å ha en ledergruppe som hele tiden ligger et hestehode foran, har satt seg klare mål og vet hva de vil oppnå. Vi ser at vi har en del oppgaver å gjøre – og det må vi gjøre innenfor de rammene vi har. Vi bruker stort sett all vår fellestid på utviklingsarbeid, og har en klar fremdriftsplan med det hele. Alle er med, og vi har satt dette i hovedfokus. Hver uke har sine faste punkter,- fra sonearbeid i nettverket vårt, generell drift og til pedagogisk utviklingsarbeid”.*

I forlengelsen av dette stopper hun opp litt og tenker tilbake til 2002/03 da implementeringen av EYLP og veiledet lesing ble initiert. Hun sier at ting har forandret seg en god del siden den gang og at hun ikke ville ha gjort som de gjorde da.

*”Da var lederne på tur og fortalte at slik og slik skulle det gjøres. Men samtidig skapte ikke det noe problem den gang – for det var slik det skulle være på en måte. I dag hadde det imidlertid vært helt naturlig at utvalgte lærere også hadde vært med. Og det er de også, i de prosjektene vi holder på med nå. Modellen for å drive utviklingsarbeid var nok ganske annerledes da enn nå”.*

Lærer på Lilletjern har alltid jobbet under sterke ledere, - både nåværende og tidligere rektor var og er tydelige, karismatiske ledere som hun har respekt for – både som mennesker og pedagogiske ledere.

*”Begge to er sterke ledere med gode argumenter. De er samtidig entusiastiske og varme personer. Noen ganger kan man føle seg litt underdanig, det ligger jo mye makt der. Dette har vi faktisk snakket litt om. De er på en måte karismatiske og gode forbilder for oss på en positiv måte. Det er det som gjør*



---

*sitt til at man kanskje er positiv til å bli med på det meste. Kanskje mer enn man burde? I etterkant er det kanskje litt mye...?”*

På spørsmålet mitt om hvordan hun synes rektor bør legge opp et utviklingsarbeid svarer hun:

*”Jeg tenker at først så må man snakke om behovet – vi sammen, men det er nok stort sett henne. Det blir hun ja. Det meste av utviklingsarbeidet her kommer utenfra – eller ovenfra. Men det hadde vært gøy om vi kunne bestemt og. Vi er jo ofte enige da. Lese- og skriveopplæringsmetodikken for eksempel har jo vært viktig – og det har kommet fra kommunen. Ingenting blir på en måte likevel ikke tredd nedover hodene på oss. Det er plattformen vår som bestemmer hvordan vi jobber. Vi har nå for eksempel startet med mappevurdering, det kom forresten også rektor med, men vi fikk besøk av en annen skole som viste hvordan de gjorde det. Vi gikk så inn i plattformen vår og la opp arbeidet på vår måte. Da blir det på en måte vårt arbeid når vi gjør det på den måten. Det tar litt tid, men det er viktig at vi blir engasjerte og kan prøve ut ting. Det ligger jo i Kunnskapsløftet, og vi har jo selvsagt et ønske om å dokumentere elevenes læring.”*

Skoleleder på Lilletjern sier i intervjuet etterpå:

*”Vi er en veldig liten enhet. Skolen har hatt sterke rektorer. De som jobber her nå har nok erfaring med det. Den forrige var sterk, tydelig og utviklingsorientert, og det samme tror jeg nok de vil si om meg også. Den plattformen vi har her er utarbeidet sammen med personalet. Hvor sterk rektors stemme var den gangen vet jeg ikke helt, men at prosessen var grundig er jeg ikke i tvil om”.*

Hun fortsetter:

*”Personalet her nok litt impulsive og hopper nok litt for fort på ting. Det må også jeg ta selvkritikk på. Litt kenguru..., vel, ikke det heller, men...”*

### 6.3.1 Oppsummering

*"Personlige egenskaper er viktige, men de er ikke statiske og må utvikles i de relasjonene de inngår i. Å oppnå medarbeidernes tillit er helt grunnleggende for en leders maktposisjon, og dette må stadig reforhandles i møtet med lærere og elever".*

(Møller 2004, s. 15)

Det anes konturer av forskjellige lederidentiteter på de to skolene. På begge har det vært, og er sterke og tydelige ledere som setter, og har satt sitt preg på skolehverdagen, både sosialt, administrativt og pedagogisk. Det er imidlertid grunn til å tro at de skaffer seg tillit og legitimitet på ulike måter. Storhaug har nok utviklet seg mer i retning av det vi forbinder med en lærende skole og er i ferd med å skape en kultur der lederfunksjonen i større grad er distribuert til andre kompetente personer i organisasjonen. Ledelsen har vært gjennom flere demokratiske prosesser sammen med personalgruppa som har bidratt til at flere endringsprosesser de siste årene har vært vellykket. Skoleledelsen har oppnådd gode resultater i de senere års endringsarbeid gjennom forståelsen av hvordan grupper og organisasjoner utvikler et godt samarbeid og samspill. Det er også interessant å legge merke til uttalelsen om at prosessene i et utviklingsarbeid i dag foregår på en helt annen måte nå enn bare for noen få år tilbake.

På Lilletjern anes konturene i større grad av en sterk rektor og skoleleder, som har ordet i sin makt og som i lys av Max Weber (1990) innehar *"et karismatisk herredømme"*. Hun er hundre prosent lojal mot skoleeier der jobben som skoleleder er en livsform som krever henne fullt og helt. Hun ønsker alt det beste for medarbeiderne sine og vil alltid stå til tjeneste for dem. Gjennom engasjement og et alltid *"smittende"* humør blandet med relevant innsyn i pedagogiske spørsmål, oppnås tillit og legitimitet hos lærerne og i elevgruppa.

Det er også interessant å merke seg det hun sier om personalet sitt, *"personalet her nok litt impulsive og hopper nok litt for fort på ting. Det må også jeg ta selvkritikk på"*.

Hun kommer også stadig tilbake til skolens pedagogiske plattform som et vesentlig grunnlag for all pedagogisk virksomhet ved skolen.

Lærer ved Lilletjern henviser også til plattformen som utgangspunkt og et viktig grunnlag for ethvert utviklingsarbeid ved skolen. Samtidig er lærerne her også hundre prosent lojale, overfor rektor og kommunale myndigheter. Selv om hun og resten av personalet føler at nye metoder og endringsprosesser generelt er nødvendige, skulle hun ønske at lærerne kunne være med å bestemme mer. Dette er det liten kultur for i dag, i følge informanten.

## 6.4 Skolekultur i forandring

Det er stor forskjell mellom skoler, også når det gjelder forholdet hver enkelt skole har til endring og særpreget til den enkeltes skoles kultur (Damsgaard 2007). For om mulig å få svar på i hvilken grad etablert skolekultur er endret på disse to skolene i forbindelse med ny lese- og skrivemetodikk, er det også naturlig å snakke om *eksisterende og forankret* kultur ved hver av skolene.

Å få ulike utviklingstiltak til å virke i skolen handler ifølge Berg (1995) mer om *skolekultur og aktørberedskap* og uutnyttede handlingsrom. Begrepet aktørberedskap er i denne betydningen sterkt knyttet opp mot kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos deltakerne i et aktuelt endringsarbeid. Begrepet omfatter også en skoles mottagelighet i form av de organisatoriske strukturene i det skolemiljøet som skal omforme ny kunnskap til praktisk handling (Berg 1995).

Lærer på **Storhaug** forteller:

*”Det er i dag ingen tydelige delkulturer eller subkulturer ved skolen slik jeg ser det. Jeg opplever at de fleste tingene kommer fram i plenum. Det er klart at noen er sterkere enn andre til å fremme meningene sine, men slik vil det vel alltid være? Jeg har tenkt på det mange ganger, for jeg har jo jobbet på andre skoler, at der er makta liksom, men her føler jeg ikke at det er noe eller noen*

*som peker seg ut på den måten. Noen er som jeg sier tydeligere, men så lenge de hevder meningene sine på personalmøtene og ikke i kroker og kriker, så synes jeg det er bra. Det kan jo likevel hende at jeg ikke er så flink til å høre etter eller se dette, men jeg synes det er lite av dette på denne skolen. Jeg føler at det meste er åpent. Det er rom for uenighet og diskusjoner – og det synes jeg er veldig bra”.*

På spørsmål om det skjedde merkbare endringer eller synlige kulturendringer den gang veiledet lesing ble implementert og ble et hovedsatsningsområde i lese- og skriveopplæringen svarer hun:

*”Terminologien internt, eller først og fremst for de involverte lærerne endret seg naturlig nok i forlengelsen av denne metoden. Klasserommene og organiseringen ble innredet annerledes slik at man kunne ha stasjonsundervisning. Melommtrinns lærerne har også etter hvert hatt små kurs i denne metoden slik at de vet hva vi på de nederst trinnene holder på med og hva slags språk og uttrykk vi opererer med som er forbundet med denne metodikken. De vet hvordan vi jobber. Det er viktig med et felles språk”.*

Hun forteller at tidligere rektor var svært opptatt av orden og det estetiske uttrykket i forbindelse med dette. Dette preger skolen fortsatt. Det skal være ryddig og oversiktlig i klasserom, grupperom og ganger. Det som ikke lenger er i bruk i klasserommene, skal tas ned og erstattes med nye ting. ... ”dette henger igjen og er fortsatt en del av kulturen her”, sier hun. Hun mener de viktigste kulturskaperne på skolen er ledelsen som bringer inn nye elementer og som personalet må forholde seg til, men ... ”jeg synes også at lærergruppa er det – i større eller mindre grad. De aller fleste tar aktivt del i det som skjer på skolen”.

Hun fortsetter, og nå med et faglig fokus:

*”Det vi alle er mest opptatt av er selvfølgelig at vi skal være best mulig i stand til å gi elevene best mulig læring og læringsutbytte. Det faglige står mye mer i fokus nå enn bare for noen år siden. Dette har noe med satsningsområdene i*

*Kunnskapsløftet å gjøre. Ting som vi jobbet mye med tidligere, ting som gikk på læringsstiler, storyline, tema, verksted osv. har blitt nedtonet. Nå er det stort fokus på læringsutbyttet – og planarbeidet vi gjør og har, skal først og fremst gagne den enkelte eleven. Dette er det viktigste i arbeidet vårt”.*

Og videre:

*”Man føler nok et større press som lærer nå, ikke minst på grunn av de nasjonale prøvene. Resultater, og synliggjøringen av disse bidrar til dette. Men jeg tror imidlertid, i hvert fall her, at dette oppfattes som ok blant lærerne. Elevene går jo på skolen for å lære. Kulturen har også blitt slik at det er et mye bedre samarbeid mellom vår skole og overganger fra barnehager og til ungdomsskolen. Det er bra at det har blitt et større helhetlig blikk på skolegangen”.*

Hun forteller om ulike prosjekter skolen er involvert i nå – spesielt er sonearbeidet viktig i nettverk med andre skoler. Hun sier også at mange lærere har behov og et ønske om eksternt ”pedagogisk påfyll”:

*”...vi har jo som sagt vært en demo-skole og har hatt mye besøk som har sett på oss, men føler vel nå at kanskje også vi har et behov for å komme ut, se andre, og oppdatere oss litt...”*

Skoleleder ved Stortjern forteller at de har brukt mye pedagogisk utviklingstid til EYLP- modellen. Dette har endret en god del av den etablerte læringskulturen spesielt på småskoletrinnet. Gjennom årene siden implementeringen har ikke metoden i særlig grad spredd seg oppover i trinnene. Dette er først og fremst forbundet med lese- og skriveopplæringen på de første trinnene. Nå brukes imidlertid ”stasjonsundervisningsmodellen” i flere fag, eksempelvis i matematikk og engelsk. Skoleleder sier at... ”det ikke har vært konflikter knyttet til dette. Det har hele tiden vært oppfattet som riktig å i større grad å kunne tilnærme seg en liten gruppe man kan gi tilpasset opplæring”.

I retoriske vendinger fortsetter hun:

*” Rektor er viktig når kulturen på en skole endres, men å skape en ny kultur gjør vi jo alle”.*

Hun sier at lærerne er mye mer delaktige i endringsarbeid nå enn tidligere, men alle er selvfølgelig ikke like interessert i å være med i systematiske utviklingsarbeider. Om metoden og endringstiltakene forbundet med veiledet lesing har bidratt til kulturendringer svarer hun:

*”Det er vanskelig å si når du står midt oppe i det, men jeg tror denne metodikken har endret kulturen for læring. Vi har fått et eierforhold til metoden. Denne måten å drive tilpasset opplæring på har jo også overføringsverdi til andre ting som lærerne gjør i klasserommet. Etter hvert oppstod det jo en sterk interesse for hvordan modellen var og på hvilken måte vi brukte den i læringsarbeidet sammen med barna. Vi var jo en demonstrasjonsskole. Lærerne våre var stolte over å vise frem arbeidsplassen sin og metodikken som ble brukt. Veiledet lesing har hele tiden stått sterkt, og interessen utenifra har hele tiden vært stor. Nå er det mange som savner oppdateringer og kursing og erfaringsdeling. Vi ønsker oss også mer tid til interne dialoger og debatter og ikke minst tid til refleksjon om metoden. De lærer nok mer om disse tingene i utdannelsen sin i New Zealand og Australia”.*

Lærer på Lilletjern skole tar utgangspunkt i de siste års endringer med bakgrunn i lærerplanene:

*”Det var mer lek før – med utgangspunkt i L97. En del av metodikken vi drev med før har blitt borte. Nå har vi rett og slett ikke tid. Kravet om læring har blitt større gjennom Kunnskapsløftet. Tidligere hadde vi utedager og verkstedspedagogikk, men dette er borte nå. Skolehverdagen er annerledes nå – ikke minst i første klasse. Det er større fokus på fag. Vi er mer inne i et stramt system nå,- og veiledet lesing er et slikt stramt system føler jeg. Vi har faktisk stilt oss spørsmål om første klasse skal inn i det. Elevene lærer nok å*

---

*lese tidligere med denne metoden, men om det vedvarer oppover i trinnene er vanskelig å si”.*

Hun etterlyser også en større grad av praksisdeling og refleksjon i hele organisasjonen samlet. Her har skolen en vei å gå. For som hun sier:

*”Jeg vet ikke i hvilken grad storskolen jobber med veiledet lesing. Kanskje de gjør det overfor de elevene som strever med å lese? Men jeg tror ikke de bruker det som en metode i lesetreningen”.*

Hun forteller videre at klasserommene er preget av at de benytter denne metodikken i lese- og skriveopplæringen. Hun sier at mange av verdiene og de synlige uttrykkene som er ved skolen nå generelt er skapt med bakgrunn i studieturer de har vært på.

Men som hun sier:

*”Mye henger imidlertid igjen fra L97-perioden. Vi er opptatt av dialogen, hva barnet kan og er interessert i. Learning by doing...vi har på en måte klart å innlemme de nye kulturuttrykkene i de gamle”.*

Vedrørende rektors rolle i dette sier hun:

*”Jeg tror ikke rektor kjøper alt. Vi er ingen kenguru-skole. Hun er flink til å sile ut og til å tenke slik vi tenker på en måte. Hva passer hos oss? Hva har vi behov for?. Dette er jo en liten skole – alt er gjennomsiktelig. Det er ikke så lett å ikke være med på ting”.*

Rektor på sin side trekker frem det gode samarbeidet med personalet sitt:

*”Det som fasinerer meg ved denne skolen er det gode samarbeidet mellom lærerne og også samhandlingen i klasserommet. I forhold til tidligere skole jeg jobbet på, er det ikke så mye arbeid på hver sin tue. Det å dele erfaringene sine, enten i teamtid og PU, er viktig. Akkurat nå jobber vi mye med begrepet tilpasset opplæring”.*

Hun innrømmer imidlertid i forlengelsen av dette at lærerne ved skolen ikke kan nok om skolens innhold og praksis på tvers av team. For som hun sier:

*”Lærerne kan nok utad presentere skolen i overordnede termer, men vi har ikke vært teambaserte lenge nok til å kunne gå i detaljer. Første og andre trinn vet svært lite om hva som for eksempel skjer på sjette og syvende trinn. De deler ikke praksis på det nivået – småskole og storskole. Dette er noe vi skal gripe fatt i fra neste skoleår”.*

Om hvem som er den viktigste kulturskaperen ved skolen, trekker hun først og fremst fram seg selv og sier at hun lager og endrer mye av kulturen, men ... ”ofte i samarbeid med teamlederne mine”.

*”Jeg er nok med og viderefører den forrige rektorens tanker kan du si. De er veldig levende enda. Jeg ble ikke rektor for å gjøre noe annerledes her enn det som allerede var påbegynt. Jeg utvikler det videre...”*

Videre snakker rektor om forventninger, EYLP, og endringene i kjølevannet av lese- og skriveopplæringsmetodikken:

*”Det ligger nok innbakt i kulturen vår nå en forventning og bedre resultater enn tidligere. Modellen har nok endret kulturen litt. Det var på en måte starten på det å se på læringsutbyttet som en viktigere og kritisk del av jobben vår enn tidligere – det som var før. Denne metoden er slik jeg ser det mer instrumentalistisk enn metoden vi brukte tidligere, som var mer knyttet opp mot barnas utedager og verksteder. Kommunikasjon med fellesskapet stod sterkere før. Dette er jo en ganske lærerstyrt metodikk”.*

*”Jeg savner oppfølgingen videre litt. Vi har nok hevet oss i begynneropplæringen og blir nok tidligere lesere. Generelt kommer vi til å se det. Kartleggingsprøvene på andre trinn i fjor var preget av stor fremgang. Men lesefarten må ikke dominere. Tolkning og leseforståelse er vel så viktig, - ikke minst på trinnene oppover i skolesystemet”.*



### 6.4.1 Oppsummering

Både Storhaug og Lilletjern har merket fokuset på grunnleggende ferdigheter og læringsresultater, målstyring, samt endringer av den tradisjonelle lærerrollen. Det har gjort noe med læringsstrategiene på begge skolene, og har bidratt til nytenkning vedrørende organisasjonsbygging og autonomien hos hver enkelt lærer. Nye interaksjonsmønstre for samarbeid og deling av praksis trenger seg fram i lys av systemskiftet i skolen.

Konturer av ulike kulturendringer synliggjøres både når det gjelder den tradisjonelle lærerrollen og organisasjonen sett under ett på begge skolene. På Lilletjern er utviklingsarbeidet og endringshastigheten preget av en sterk rektor som nok er endringsvillig, men som ikke helt har bestemt seg om retningen enda. Kulturen på Storhaug derimot har nok i større grad endret seg i tråd med dagens idèer og føringer om organisering av skolehverdagen. Kunnskapsløftet står som et ”fyrtårn”, og gårsdagens metoder er (foreløpig) satt i skapet eller forkastet. Ledelsen er seg bevisst sin rolle som pedagogisk og administrativ rolle i sin organisasjonsbygging der lærerne er sterkt delaktige. Mye av dette må igjen tilskrives statusen de hadde som demonstrasjonsskole. Det er imidlertid verdt å merke seg at det kan spores en ”dagen derpå”- og ”tretthetsfølelse” mellom linjene i noen av uttalelsene i intervjuet. Behovet for pedagogisk ”påfyll” og oppfølging er merkbart. Det kan virke som om hverdagen har kommet til en skole som tidligere fikk mye oppmerksomhet og ekstra ressurstilgang. Skolen har imidlertid et godt fundament å bygge videre på.

## 6.5 En lærende organisasjon

Noen skoler kan virke uoversiktlig og til tider kaotisk i organisasjonsformen.

Personalet bør være opptatt av at ”kaoset” ordnes slik at skolen som organisasjon kan lære av det. Dette er i all hovedsak et ledelsesansvar, men alle i personalet bør bidra ut fra sitt ståsted. Erfaringene som gjøres kan etterhånden trekkes tilbake til

kollektivet og reflekteres over. Deretter kan det eventuelt prøves ut i praksis i klasserommene.

Begrepet ”lærende organisasjon”, og hva det innebærer står nok ikke helt klart for alle. Det tar tid å tilegne seg et nytt ”språk”, og det finnes mange ulike perspektiver på organisasjoner og organisasjonslæring. Det var i St. meld. 30 (2003-2004) – *Kultur for læring*, at begrepet ”lærende organisasjon” i utdanningsterminologien kom for alvor. Her understrekes behovet for å utvikle skoler til lærende organisasjoner som del av den omfattende kompetanseutviklingen man planla for perioden 2005 – 2008. Idéen om skoler som lærende organisasjoner innebærer at man ser skoler som organiserer utviklingsarbeidet som kollektivt baserte læringsprosesser (Roald 2004).

Jeg spurte både lærer og skoleleder på begge skolene om hva de bidro med selv – eller hadde bidratt med – for å bygge en positiv kultur og en lærende organisasjon ved sine respektive skoler.

Lærer på Storhaug svarer:

*”Mitt bidrag er å være aktivt deltagende i det som foregår på skolen, på personalmøter og i andre fora. Være villig til å ta i et tak og innimellom sitte i ulike utvalg og delta der. Det gjør jeg ved jevne mellomrom og dette lærer jeg masse av. Det er viktig at vi i personalet kan dele på den kunnskapen vi får og har”.*

*”Vi har også jobbet mye med å skape et felles reaksjonsmønster overfor elevene våre – hvordan vi som voksne forholder oss til elevene. Men tidsklemma har på en måte blitt verre og verre. Jeg savner flere gode pedagogiske møter i en travel hverdag. Vi trenger også mer tid til for- og etterarbeid. Vi lærerne vet ikke helt hvordan vi skal greie å snu dette”.*

Skoleleder på Storhaug trekker spesielt fram det å kunne skape et godt samarbeid, et praksisfellesskap. *Hun sier det er viktig for henne ... ”å være den man er, være i samme prosess som lærerne, utvikle ting sammen.*

---

Hun sier videre:

*”Det er viktig å klargjøre målene, tørre å være i en prosess, evaluere, og sette seg nye klare mål. Gjennom de prosjektene vi holder på med nå, er vi på vei mot å bli en lærende organisasjon”.*

Hun presiserer at lærerne i større grad må involveres når nye ting implementeres; det er viktig med åpenhet, samt å forme videre på de modellene skolen har for å drive skoleutvikling.

Lærer på Lilletjern:

*”Jeg er trofast og lojal mot plattformen vår. Det ser jeg er en trygghet når det kommer nye. Jeg savner mer åpenhet om det som foregår i de klasserommene du ikke er i selv. Jeg vet veldig lite om hva som foregår på de øverste trinnene. De grunnleggende verdiene er nok like, men det praktiske arbeidet i klasserommet er nok ikke alltid knyttet opp mot plattformen og visjonene vi har for å være en vi-skole. Det kunne jeg ønske. Og kanskje mer innsyn i hverandres pedagogikk. Jeg forteller gjerne om det vi holder på med på mitt trinn. Men vi jobber jo med det da”.*

Skoleleder på Lilletjern mener en av hennes hovedoppgaver er å ligge i front når det gjelder pedagogiske spørsmål:

*”Det jeg er opptatt av skal være min rolle er å være oppdatert på forskning og de bitene vi må se oss selv i forhold til – for å utvikle oss. Jeg er opptatt av at det skal oppleves positivt av personalet mitt å være søkende, og at vi stadig oss og verktøykassa vår i forhold til det å ha god praksis ute i klasserommet. Lærerne skal oppleve at dette blir verdsatt av meg. Min oppgave er å finne god nok tid og det rommet vi kan bruke for å holde på med dette. Det å dele erfaringer er viktig, enten det er i teamtid eller i plangruppe”.*

### 6.5.1 Oppsummering

Storhaug har i stor grad *lært seg* å dele erfaringer og praksis med hverandre. Skolen fremstår som en tilnærmet ”vi-skole”, der alle vet hva skolen står for, ikke minst pedagogisk. Personalet er også ”trent i” å presentere alle deler av skolen sin i tiden de var en demonstrasjonsskole. Skolekulturen er preget av en sterk faglig ledelse som har tillit til lærerne sine i det fellesprosjektet utviklingen av et godt læringsmiljø er.

Dette gjelder nok også Lilletjern skole, men av en litt annen karakter. Her ser vi konturene av et legalt ledelseshierarki som har forplantet seg nedover i organisasjonen på en annen måte. Det er rektor, med et verdigrunnlag sprunget ut fra en plattform som i hovedsak er tuftet på L97, som setter premissene for alle fasene i det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Dette er sterkt forankret i tradisjoner og etablert skolekultur ved skolen.

Lærer etterspør en større grad av samarbeid og praksisdeling i felleskap på tvers av ”småskole” og ”storskole”. Hun vet for eksempel svært lite om hva som foregår på ”storskolen”. Rektor sier at dette er et av satsningsområdene neste skoleår, der praksis og erfaringer skal deles på tvers av småskoletrinn og mellomtrinn. Skolen vil samarbeide med tre andre skoler i kommunen der de skal dele erfaringer og praksis i lys av sammenhenger i det totale skoleløpet.

## 7. Drøfting

Drøftingen av bearbeidet materiell ses i lys av teorivalg og problemstillinger, og er knyttet opp mot hovedpunktene i datamaterialet, samt oppsummeringer og analyse tilnærminger over.

Problemstillinger:

- *Hvordan opplever lærere og skoleledere at skolekulturen endres ved innføringen av ny lese- og skrivemetodikk – Early Years Literacy Program (EYLP)?*
- *Hvilke utfordringer stilles ledelsen overfor når kulturendringer skjer internt i egen organisasjon?*

### 7.1 Når kulturendringer skjer

En skolekultur er alltid i en utviklingsprosess, og når jeg i oppgaven kobler kultur og utvikling, må kulturen oppfattes som dynamisk, noe som hele tiden forandrer seg etter menneskenes måte å samhandle på. Skolesystemet er sammensatt, og skolene kan være ganske så forskjellige fra kommune til kommune. De kan også være høyst forskjellige innad i kommunene. I eventuelle endringsprosesser bør man ha god kjennskap til egen organisasjon og kulturen der for å kunne ha begrep om hvilke mekanismer som blir igangsatt når tiltak initieres.

De to utvalgte skolene i dette studiet, er ulike i både i størrelse og form. Begge har imidlertid implementert EYLP modellen i den hensikt å etterkomme skoleeiers krav om å gi eleven en bedre tilpasset opplæring i lese- og skriveopplæringen. På begge skolene var skoleeier sammen med ledelsen sentrale aktører når modellen ble implementert for noen år tilbake.

Et utviklingsarbeid forstås her som endringsarbeid i organisasjonen der kultur, formelle og uformelle fellesskap og samarbeidsrelasjoner er viktige premisser for en

slik endring eller læring i organisasjonen. Det er selvfølgelig viktig for skoleeier, og ikke minst skoleleder at de har god innsikt i egen organisasjonskultur når man pålegges tiltak som kan være med på omfattende endringer i skolehverdagen. Om man mangler nødvendig kompetanse på dette feltet, blir det også vanskeligere å drive utviklingsarbeid. Derfor er ikke en kulturanalyse uvanlig på skoler som står overfor større endringsprosesser som vil berøre lærernes praksis i klasserommet.

Innføringen av EYLP modellen og metodikken som fulgte i kjølevannet av dette, førte til betydelige kulturendringer på begge skolene. Dette må også ses i sammenheng med andre kommunale og statlige endringer i den offentlige skolen de siste årene, noe det er redegjort for innledningsvis i denne oppgaven.

På mine to utvalgte skoler har noen av disse påleggene om endring ført til konkrete tiltak og i større eller mindre grad berørt eksisterende skolekultur. Som det framkommer i datamateriellet, har disse endringstiltakene, og tankene rundt dette, sprunget ut fra et noe ulikt fundament i grunnstruktur eller organisasjonskultur og har derfor satt ulike spor etter seg på de to skolene. Dette kan ha klare sammenhenger med forankrede pedagogiske tradisjoner og verdier som over tid er skapt av de menneskene som har arbeidet der, og som arbeider der i dag. Det kan videre være kjerneelementer som har manifestert seg gjennom ulike symbolske prosesser og objekter i organisasjonen, de såkalte artefaktene i kulturen (Bang 1988).

Den største skolen, Storhaug, har i de senere årene lært mye om organisasjonsbygging med bakgrunn i statusen de har hatt som demonstrasjonsskole gjennom en tre-års periode. Et inntrykk er at dagens lærerkultur ved skolen er preget av et godt fungerende praksisfelleskap. Gjennom å ha mottatt mange skolebesøk i denne perioden, har lærerne lært seg, og langt på vei tilegnet seg selvtrillit og innsikt i egen profesjon som har vært nødvendig når de har delt erfaringene sine med skolefolk fra andre steder i landet.

En annen positiv effekt er at skolen som *organisasjon* kommer i en situasjon der de må fortelle om virksomheten sin til andre. Skolen tvinges til å analysere og reflektere,

noe som inspirerer til videre utvikling. Storhaug fikk på denne måten eksponert arbeidet sitt på en positiv måte, og ble i mye større grad profesjonelt bevisste sin egen kultur og organisasjon og hvordan de vil presentere seg til andre.

En skolekultur er alltid i en utviklingsprosess, og på Storhaug så jeg konturene av en kultur som var ”i bevegelse”. Dette til tross, er skolen i dag preget av et snev av ”dagen derpå” følelse etter perioden som demonstrasjonsskole. Både lærer og skoleleder gir hentydninger om dette inntrykket i intervjuet... *”vi har jo som sagt vært en demo-skole og har hatt mye besøk som har sett på oss, men vi føler vel nå at kanskje også vi har et behov for å komme ut, se andre og oppdatere oss litt”*.

Det er verdt å merke seg at alle informantene på begge skolene er stolte av og glade i arbeidsplassen sin. De er stolte over å kunne vise fram og fortelle om skolen, barna, kollegaene, og alt det positive ved skolen. Lilletjern skole er nærmest som en liten grendeskole å regne. Skolen har i overkant av hundre elever, en sterk leder som utgjør ledelsen alene, og to lærerteam fordelt på det de kaller ”småskolen” og ”storskolen”. Den pedagogiske plattformen ved skolen står sterkt, og det blir stadig henvist til denne under intervjuet. De har investert mye arbeid og ressurser i skolens ”sosiale læreplan” samt det psykososiale miljøet ved skolen. Rektor innrømmer selv at de har et sterkt fokus på aktiviteter og trivsel som kanskje til tider i for stor grad har gått foran en faglig utvikling. Mye av den pedagogiske praksisen er fortsatt knyttet opp mot L97, spesielt på de nederste trinnene der leken fortsatt er sentral i læringsarbeidet... *”Vi har nok hatt en tendens til å undervurdere evnene til å lære, - både i form å tempo”*.

I synet på kunnskap og læring har også det estetiske en sentral plass, og rektor fremhever utsmykningen av rommene som et pedagogisk virkemiddel.

Klasserommene og alle andre rom for øvrig, skal ha et ... *”pirrende og spennende vesen som det skal være spennende og innbydende å jobbe i”*. Dette er i tråd med Scheins beskrivelse av de tre nivåene som utgjør den kulturelle essensen i en organisasjon, artefakter, verdier, og grunnleggende antagelser (se fig. 1). *”Kulturens*

*mest synlige nivå er dens artefakter og produkter – dens konstruerte fysiske og sosiale miljø” (Schein 1985, s. 14).*

Ved Lilletjern legges det også stor vekt på å synliggjøre barnas evner til å formulere sin egen forståelse av læring i en form som er sansbar for dem selv og andre. Skolens personale prøver hele tiden så godt de kan å forene denne kulturen med metodefriheten og andre retningslinjer som ligger nedfelt i Kunnskapsløftet.

## 7.2 Når nye metoder skal implementeres

Kulturen kan både hemme og fremme utviklingstiltak som forsøkes iverksatt. Dette kommer til uttrykk gjennom medlemmenes være- og handlemåte og ikke minst gjennom organisasjonens måte å takle indre og ytre utfordringer på (Schein 1985). Forskjellene på Lilletjern og Storhaug er merkbare på dette feltet. Mye skal, og kan nok tilskrives ytre rammer, men de største ulikhetene finnes i grunnleggende oppfattelser og verdier om læring og pedagogiske tilnærmingsmåter som er forankret i visjoner og pedagogisk plattform. Dette har formet menneskene som arbeider der, og et utviklingsarbeid vil derfor foregå forskjellig på de to skolene.

På Lilletjern er nok viljen og ikke minst engasjementet til stede, men skolen har ikke fått på plass en kultur og en struktur som gir rom for målrettet kursendring. Den pedagogiske plattform ved skolen har blitt både en styrke og en hemsko slik jeg ser det. De har forankret visjoner, sin filosofi og menneskesyn i denne, og ”alt nytt” må samsvare med grunnsynet som ligger innbakt i denne kulturen. Skolen bruker derfor lang tid på å finne løsninger som er tilfredsstillende i lys av plattformens grunnidèer.

Gjennom en (etter hvert) vellykket implementeringsstrategi av EYLP modellen og påfølgende status som demonstrasjonsskole, har skolekulturen ved Storhaug skole gjennomgått en forandring som har bidratt til større profesjonalitet i organisasjonen. De kan vise til gode resultater på de nasjonale prøvene samt andre kartleggingstester som underbygger dette. Storhaug prioriterer utviklingsarbeid i fellestiden, og all informasjon vedrørende drift er å finne på den digitale læringsplattformen.



Fellestiden brukes til langsiktig planlegging, opplæring, utprøving og evaluering; skolen har med andre ord en klar strategi og framdriftsplan i utviklingsarbeidet sitt. De har innsett at de må bruke *tiden* de har til rådighet effektivt og målrettet. Selv om det blir uttrykt at de trenger enda mer tid, har de på denne måten klart å kvitte seg av med det verste tidsspøkelset. Skolens hovedfokus er *læring* og basisfag. Det er barneskolens viktigste oppdrag, det å kunne lære barna å lese, skrive og regne. Dette er helt i tråd med den nye læreplanen der de grunnleggende ferdighetene er prioritert. Det er også uttrykt klare forventninger fra skoleeier om at Storhaug skal levere gode resultater. Videre er det innarbeidet egne standarder for elevatferd, inne og ute, og det er sikret lik vokseninvolvering og grensesetting der tydelige regler og konsekvenser er klargjort og innarbeidet.

I følge Lillejord (2005) er en mulig vei til endring i skolen å sette søkelys på lærerens undervisningspraksis. Det viser seg at lærere som prøver nye arbeidsmåter og ser at de virker, gjerne endrer oppfatning av metoden. Lærerne beholder det de oppfatter som god praksis. Entusiasmen og troen på EYLP som en "vellykket" modell og et godt virkemiddel for å gi tilpasset opplæring i lese- og skriveopplæringen, er fortsatt stor i personalet på begge skolene. Lærerne vil beholde metoden fordi de ser at den "virker". I starten, under implementeringen og skoleledelsens engasjement, var nok lærerne noe mer usikre, men de så tross alt behovet for nødvendige endringstiltak, ikke minst med bakgrunn i kartleggingstestene.

*" Hvis løsningen virker og hele gruppen oppfatter dette, vil verdien gradvis gjennomgå en kognitiv transformasjon slik at den først blir til en oppfatning og til slutt en antagelse. Denne transformasjonsprosessen kommer bare til å finne sted hvis den foreslåtte løsningen fortsetter å virke, slik at den later til å være riktig og synes å gi et presist bilde av virkeligheten".*

(Schein 1985, s. 14)

En bred oppfatning av organisasjonskultur er at den er nedfelt i felles delte oppfatninger og verdier i organisasjonene. Hvilke felles verdier har man? Hvor godt er samholdet? Kultur er tankemodeller som er felles for medlemmene i organisasjonen. Grunnleggende oppfatninger er et omfattende begrep som blant annet

dekker filosofisk grunnsyn og livssyn. Men skal jeg utkåre verdi til hovedbegrepet i forståelsen av kultur, er det avgjørende at vi skjønner begrepet i utvidet betydning. En verdi kan være både åpen og skjult, bevisst og før-bevisst. Når verdien har vist seg rett i form av gode resultater, vil verdien gradvis gjennomgå en kognitiv transformasjon slik at den først blir en oppfatning og til slutt en antagelse. Så lenge lærerne ser at metoden virker og barna etter hvert blir bedre lesere, oppstår det en ”sann forståelse” av at dette er måten å gjøre det på. Den kommunale skoleledelsen og rektor oppnår samtidig legitimitet i personalet og ”framstår” dermed som kompetente og profesjonelle. Som lærer på Lilletjern sier det: *”Etter hvert var det ingen motstand mot metodikken. Vi så jo at det var rom for forbedring, og at den virket”* Modellen har med andre ord blitt transformert og langt på vei forankret i skolekulturen.

Når man ser på Scheins modell av kulturens tre nivåer er alle sentrale for helhetlig tolkning av organisasjonskulturen. Ved innføringen av EYLP modellen fikk lærerne stort sett fortsette å ha tilhørighet på de samme trinnene. Dermed ble vante samarbeidsrelasjoner opprettholdt. Verdier og normer kunne dermed videreføres.

Grunnleggende antagelser er basert på tidligere erfaringer som man opparbeider gjennom en læringsprosess. Etter hvert i prosessen vil man få en felles forståelse for hvordan organisasjonen fungerer best og hva som særpreger miljøet. Gjennom et stabilt personale, skapes dermed virkelighetsoppfatningen.

Nye metoder kan også endre skolekulturen ved at personalet får en felles forståelse og et felles mål for utvikling av skolen. Når det gjelder den aktuelle modellen, har den fått betydning først og fremst i det kollegiale fellesskapet ved de trinnene som først arbeidet med den, men i mindre grad for skolen som helhet. På Lilletjern skole er det kun to team, og disse har liten erfaring i å dele praksis med hverandre. Denne kulturen skiller seg i vesentlig grad fra Storhaug som har etablert en organisasjon som er flinkere til å dele praksis i hele skolefellesskapet.

Som lærer på Lilletjern sier det: *"Jeg vet ikke i hvilken grad storskolen jobber med veiledet lesing. Kanskje de gjør det overfor de elevene som strever med å lese? Men jeg tror ikke de bruker det som en metode i lesetreningen"*. Rektor: *"Første og andre trinn vet svært lite om hva som for eksempel skjer på sjette og syvende trinn. De deler ikke praksis på det nivået – småskolen og storskolen"*. Rektors utsagn står imidlertid i et noe underlig lys når hun et annet sted i intervjuet trekker fram fasinasjonen over det gode samarbeidet mellom lærerne og samhandlingen i klasserommene, og...*"det å dele erfaringene sine, enten i teamtid eller PU, er viktig"*.

### 7.3 Styling og ledelse (i et utviklingsarbeid)

Skoleleders pedagogiske rolle er viktig når endringsarbeid skjer i skolen. Det stilles samtidig store administrative krav til kompetanse for å bygge en skoleorganisasjon som kan møte dagens utfordringer. I St. meld. 31 (2007-2008) fokuseres det på skoleleders formelle kompetanse eller mangelen på dette. Myndighetene mener det i dag er et stort behov for skoleledere som har formell kompetanse og som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere. Det er tydelig uttrykt at rektor, eller skoleleder, er arbeidsgivers representant på den enkelte skole. Lærerne på sin side, er først og fremst opptatt av å utvikle praksis, gjerne i et kollegialt fellesskap og ulike samarbeidsrelasjoner der de først og fremst er opptatt av å knytte utviklingsarbeid til det som skjer i møtet med elevene. Dette er en viktig grunn til at EYLP modellen så lett fikk aksept og ble "godkjent" av alle som er opptatt å finne gode opplegg som kan være med å fremme tilpasset opplæringen i lese- og skriveopplæringen.

I en endringsfase er det også ulike kulturer for hvordan lærernes faglige ressurser blir tatt i bruk av skolens ledelse. Noen skoleledere er flinkere enn andre til å gjøre aktivt bruk av utviklingsorienterte lærere og innsikten disse måtte ha, mens andre synes å være fornøyd med å ha fått noen lærere til å delta på kurs og kanskje i nettverk (Fuglestad, Lillejord 2005). Skoleledere i dagens skole bør nok etter hvert i større grad bruke egne, interne ressurser i form av kompetente lærere i kombinasjon med

eksterne kursholdere. Møller (2008) presenterer en del kjennetegn ved gode ledelsesstrategier i skolen:

- God ledelse er det når lederen har klart fokus på elevenes og personalets læringsprosesser og resultater i vid forstand
- Lederen stiller tydelige krav som kombineres med støtte
- Det er ikke bare rektor, eller topplederen som utøver ledelse. I en organisasjon med god ledelse stimuleres det til mange ledelsesinitiativ – ledelsen er distribuert
- Lederen uttrykker en sterk forpliktelse og et stort engasjement i jobben sin
- En skoleleder må være robust, optimistisk, og villig til å lære av andre – og må tørre å ta konflikter når dette er nødvendig

(Møller 2008, s. 4)

Det er med andre ord ikke småtterier til egenskaper som preger forventningene til en god skoleleder i dag. Gode ledere må være entreprenører, sterke og visjonære, og samtidig må de være flinke til å behandle menneskene i organisasjonen (Møller 2004).

Hun snakker også om *”å lede i et spenningsfelt mellom forvaltning, tradisjon og profesjon”* (Møller 1996, s. 94). Lederfunksjonene består med andre ord av mange utfordrende del-oppgaver. En skoleleder skal, på vegne av samfunnet, forvalte skolen som rettighetsinstitusjon for barn og unge, og forholde seg til statlige styringssignaler som er nedfelt i lover, forskrifter og rundskriv og læreplaner. I egenskap av arbeidsgivers representant må skolelederen også forholde seg til kommunal virksomhet og ivareta byråkratiske, økonomiske, juridiske og politiske oppgaver. På den andre siden har skolelederen et selvstendig og profesjonelt ansvar for skolens pedagogiske virksomhet (Lillejord 2003).

Når lese- og skrive modellen på Lilletjern skole ble innført, var rektors jobb først og fremst å legge til rette for implementeringen og spre dette på småskoletrinnet, stort sett på egen hånd. Ønsket om å benytte modellen kom nærmest som et krav fra

---

kommunen. Og som rektor sier: ”...da var det min jobb å være lojal mot dette og motivere og spre dette i personalet...”.

Rektor uttrykker i sitt vesen et stort engasjement og pågangsmot. Hun investerer både intellekt og følelser i jobben sin og fulgte lojalt opp skoleeiers anmodninger og ”pålegg” og om å iverksette tiltak som ville styrke grunnleggende ferdigheter i lese opplæringen ved skolen. Skoleeier ville ha et større faglig fokus enn tidligere. Denne holdningen hadde de forståelse for på Lilletjern, men de var, og er fremdeles av den formening at fokuseringen på fag, lesehastighet, og resultater ikke skal gå på bekostning av den kreative utfoldelsen og arbeidet med den viktige sosiale kompetansen barna må tilegne seg i sine første år på skolen.

Lilletjern fremstår litt som en skole der tiden har ”stått litt stille”. Et inntrykk er også at skolen nærmest er inndelt i to ”enheter”, eller team, der det ene teamet har mindre grad av pedagogisk innsikt i hva det andre teamet gjør og omvendt. Den eneste som har denne innsikten er rektor, som ”troner” på toppen av en hierarkisk organisasjonsmodell. Hun har valgt to teamledere under seg i plangruppa som formidler hennes tanker om læring og pedagogikk i hvert sitt team. Praksis- og erfaringsdeling mellom teamene er pr. i dag mangelfull og stort sett fraværende.

Skoleleder på Storhaug følte skolen i sin tid hadde et stort behov for å tenke nytt. Hun mener dette har bakgrunn i metodikken som var identifiserbar med L97. Hun sier at hovedgrunnen til implementeringen av EYLP var at det var for lite faglig fokus og at det måtte gjøres noe for å gi elevene et bedre tilbud i begynneropplæringen i tråd med kravet om tilpasset opplæring.

Initiering og implementering skjedde i tråd med den tidens vanlige strategitenkning. Dette foregikk ”top-down” der rektor i starten samarbeidet med skoleeier og to andre rektorer i sonen. På hver sin skole utviklet de modeller for å spre dette videre. Rektor utarbeidet blant annet en ”pilotmodell” der noen lærere kunne ligge ”i front” og etter hvert spre modellen til hele småskoletrinnet. Dette er for så vidt et eksempel på god

ledelsesstrategi når lærere får tillit på denne måten. En dyktig og god leder gir lærere tillit og er opptatt av at skolens virksomhet forankres i verdier (Møller 2008).

Nåværende skoleledelse så imidlertid etter hvert at de få lærerne som arbeidet med EYLP modellen gradvis fikk et eierforhold til metodikken, mens resten av skolen ikke hadde stort kjennskap til den. Rektor kunne imidlertid på generelt grunnlag i lengden se en del uheldige konsekvenser som følge av å arbeide etter pilotmodellen som skoleutviklingsmodell. Hun var opptatt av at *hele* skolen skulle få et eierforhold til dette. Hun så også at noen lærere fikk noe i nærheten av en opphøyd status som spesialister på noe de andre lærerne ikke kunne. Spredningseffekten var for liten, og det var for få som arbeidet med utviklingsarbeidet. Det ble rett og slett vanskelig å skape en ønsket ”vi-følelse” i organisasjonen. Samtidig ble det vanskelig å høste legitimitet for ressursbruken i personalet. Dette kunne forsterke gryende subkulturer i miljøet eller skape nye (jfr. Hargreaves om *balkanisering*). Ledelsesteamet la derfor mye arbeid i å sette fokus på en kollektiv tanke om at dette er noe *alle* går for på Storhaug skole, – på bekostning av individuelle holdninger. De lyktes i å endre kulturen, og i dag er metodikken også tatt i bruk på mellomtrinnet der den prøves ut i fag som engelsk og matematikk.

På grunn av en gjennomtenkt ledelsesstrategi og tillitskapende arbeid overfor lærerne, har dette førte til en kollektiv kulturendring ved skolen. På Storhaug har organisasjonen *lært*, og det er etter hvert etablert en *kultur* for utviklingsutvikling i lys av implementeringen av EYLP og etterfølgende status som demonstrasjonsskole.

## 7.4 Lærende skole i lys av skolekultur

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) ses to utviklingstrekk som sentrale i samfunnsutviklingen. Disse to utviklingstrekkene er *kunnskapens* økte betydning som drivkraft i samfunnsutviklingen samt utviklingen mot et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn. Utvikling av skolene til lærende organisasjoner er stortingsmeldingens svar på hvordan skolen i framtiden skal håndtere disse trekkene i

samfunnsutviklingen. Skal man lykkes med å virkeliggjøre målene i Kunnskapsløftet, kreves betydelig omstillingsevne på flere nivåer. Regjeringens satsing, ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling”, tar som utgangspunkt at det er krevende for enhver organisasjon å omsette overordnede mål og forventninger til praktisk handling.

I forlengelsen av dette, er det grunn til å se på skolen som system. Det er store variasjoner og ulike ståsted mellom de tre nivåene lærer, skoleledelse og skoleeier. Læringstrykket er veldig variabelt fra skole til skole, og kollegiet fungerer ikke alltid som et læringsfellesskap. En lærende skole er en skole i kontinuerlig forandring.

Dette er ikke nytt i skolen, det ligger i skolens natur at den aldri kan bli god nok. Skolen skal alltid møte skiftende behov og utfordringer og det finnes alltid rom for forbedringer. Kunnskaper blir hurtig foreldet i et komplekst, mangfoldig og omskiftelig samfunn og løsningen man kommer fram til i dag kan ha begrenset gyldighet i morgen. En lærende skole og lærende lærere, blir dermed en nødvendighet (Damsgaard 2007).

Det er som vi har sett stor forskjeller mellom Lilletjern og Storhaug, men de har til felles at de begge har implementert EYLP modellen. Dette har de gjort ved å benytte ulike strategier der kulturens rammeverk har bidratt og vært med på å legge premissene for endringsarbeidet. Og viktig: om nye utviklingstiltak ikke forankres godt nok i skolens organisasjon, vil tidligere overbevisninger og pedagogisk praksis raskt reetableres. Det er et ledelsesansvar å unngå dette.

En leder har, som det er nevnt flere ganger stor betydning og innvirkning på det arbeidet lærerne utfører. Andy Hargreaves (1996) snakker i en slik sammenheng om lærernes *yrkeskultur* som omfatter *overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid. Kulturen bærer lærernes historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye uerfarne medlemmer* (Hargreaves 1996, s. 172).

Storhaug skole har nok i større grad enn Lilletjern lært seg å dele erfaringer med hverandre og lære sammen i et sosiokulturelt samspill. Her har vi sett at læringen på flere områder har nedfelt seg i organisasjonen på en slik måte at den også har blitt retningsgivende for lærernes praksis i klasserommene. De har forsøkt å bygge en skole med felles rammer der foreldrene skal tilbys den samme opplæringen for sine barn - uavhengig av lærer. Nåværende skoleledelse, med blick på en distribuert ledelsesstrategi, har over tid kunnet jobbe bevisst sammen med personalet for å endre organisasjonen i tråd med dagens og morgendagens krav til skolen som en lærende skole. Det har, og er blitt lagt vekt på å bygge organisasjonen innenfra ut fra den kunnskapen lærere og ledelsesteam har hatt og har sammen. Hovedinntrykket er at de har jobbet lenge og bevisst for å utløse potensialet i kollegiet.

Lilletjern har enda en vei å gå, men gjennom et stort engasjement og ditto trivsel er utgangspunktet det aller beste.



## 8. Avsluttende kommentarer – konklusjoner

For denne studien formulerte jeg følgende problemstillinger:

- *Hvordan opplever lærere og skoleledere at skolekulturen endres ved innføringen av ny lese- og skrivemetodikk – Early Years Literacy Program (EYLP)?*
- *Hvilke utfordringer stilles ledelsen overfor når kulturendringer skjer internt i egen organisasjon?*

Har jeg gjennom studiet fått svar på disse spørsmålene? Jeg har i analyse- og drøfteskapitlene over belyst problemstillingene gjennom teorivalg og foreliggende data samt oppsummert og kommentert underveis. I oppgaven har jeg vært opptatt av å se på sammenhenger mellom utviklingsarbeid, representert ved implementeringen av EYLP modellen, samt ledelse og kultur på to utvalgte skoler. Målet har vært å synliggjøre eventuelle interne kulturendringer i lys av endringsarbeidet. Hensikten må være å lære noe av disse funnene slik at skoleledere og andre får større innsikt og forståelse i hvordan kulturer oppstår, utvikles og endres, og med bakgrunn i dette får en nøkkel som åpner opp for endringsarbeider og utviklingsprosesser.

### 8.1 Begrensninger

Studiet har imidlertid *ikke* gitt meg nok data til å kunne generalisere funn i lys av *alle* skoler, eller populasjonen skoler i Norge som har innført EYLP modellen.

Datamaterialet er begrenset til utsagn og beskrivelse fra fire informanter. Disse har naturlig nok tatt utgangspunkt i sitt eget ståsted, knyttet til kulturen og endringsarbeidet på sin egen arbeidsplass. Derfor har prosjektet kun gitt meg data som kan si noe om kulturendringer på mine to utvalgte skoler, både ut fra et leder- og lærerperspektiv.

## 8.2 Resultater

Engasjement og ”ståpå-vilje” er vel og bra, men det er også helt nødvendig med en kunnskapsdimensjon når utviklingsarbeid skjer. Berg (1995) understreker viktigheten av at denne kunnskapen er forankret i forskning og empiri samt en implementeringsstrategi som tar høyde for å utvikle skolekulturen. Noen ganger står skolen overfor vanskelige valg, når ansvaret for å fange opp nytt skal kombineres med å være motvekt, stabilisator og kunnskapsutvikler.

Resultater fra studiet viser at både Lilletjern og Storhaug har gjennomført gode utviklingsarbeider i forbindelse med EYLP modellen. Strategiene for implementeringen ble initiert og utviklet av skoleeier i samarbeid med skolelederne. Som det fremgår av datamaterialet, var dette en vanlig strategi når endringstiltak ble igangsatt og gjennomført. På Storhaug skole ble det etterhånden opprettet en pilotgruppe som skulle spre dette i personalet, og i tillegg gjennomførte skolelederne i sitt eget nettverk implementeringsstrategier som etter hvert involverte hele personalet og skolen som organisasjon. Arbeidet førte suksessivt til kulturendringer i hele organisasjonen. Utviklingsarbeidet bidro også til utviklingen av bestemte kvalitetskriterier som lå til grunn da Storhaug ble valgt til demonstrasjonsskole. Disse kriteriene var blant annet forbundet med EYLP modellen, organisering av undervisningen, samarbeidsstrukturer, og vurderingskompetanse.

Det er rektors ansvar å sørge for at slike prosesser gjennomføres systematisk og kontinuerlig. Det handler om å lede refleksjons- og læringsprosesser; og det er samtidig viktig at lærerne slipper til og stimuleres til ulike læringsøker i kollegiet. Nåværende og tidligere skoleleder på Storhaug fremstår som dyktige pedagogiske ledere. Dagens leder har en tilnærmet distribuert ledelsesstrategi, og er flink til å involvere ansatte i utviklingsarbeider, enten de tar initiativ selv eller ikke. Mange lærere har vært, og er involvert i skolens virksomhet. Rektor har blant annet en stor utfordring i å lede skolen videre etter å ha fått mye oppmerksomhet i perioden som demonstrasjonsskole. Det er et uttalt mål å kunne utvikle seg i tråd med dagens krav samt å opprettholde det læringstrykket som er forankret i skolekulturen gjennom all

---

den positive omtalen og alle skolebesøkene som ble skolen til del i tiden som demonstrasjonsskole.

Lilletjern skole har på sin side også en dyktig og reflekterende rektor, som i større grad fremstår som en posisjonell eller hierarkisk leder. Hun er flink til å oppfordre lærerne til frivillig deltagelse i ulike prosjekter, men det er stort sett hun selv, og ikke lærerne, som til syvende og sist bestemmer hvilke metoder og strategier som skal tas i bruk.

En utfordring er å skape det nødvendige praksisfellesskapet som må til for å få til felles kunnskapsbygging. Det er ikke dermed sagt at alle skal gjøre likt, men det handler om å bli gode på å høste av et repertoar innenfor, og med utgangspunkt i den pedagogisk plattformen ved skolen. Slik utvikler hver enkelt sin individuelle kompetanse. Undersøkelser i kommunen har vist at EYLP modellen har ført til gode og bedre læringsresultater i lese- og skriveopplæringen. Trivselen ved Lilletjern er god, både blant lærere og elever. Rektor er flink til å oppmuntre lærerne til å ta sjanser, og et positivt fokus og en vektlegging av det en får til gir vekst og energi – og selvtillit.

Kulturen på Lilletjern har i følge lærere og skoleleder endret seg i lys av et større fokus på instrumentell *læring* på bekostning av læring gjennom lek i ”småskolen”. Innføringen av EYLP modellen har i stor grad bidratt til dette systemskiftet og må ses i sammenheng med ny læreplan og dagens krav om tilpasset opplæring.

Lærerne ønsker, og ser det etter hvert som naturlig å dele praksis med hverandre. Dette har bakgrunn i en større bevissthet rundt et sosiokulturelt læringssyn og taksonomien nedfelt i Kunnskapsløftet, der synet på kompetanse, grunnleggende ferdigheter og *læring i organisasjoner* står i fokus. Kulturendringer i lys av dette vil sakte men sikkert tvinge seg fram - også lokalt. På Lilletjern er nok lærerne fortsatt, som på mange andre skoler, noe bundet opp i tradisjoner og handlingsmønstre som er farget av troen på den autonome læreren med et ansvarsområde som ikke beveger seg så mye utenfor ”sitt” klasserom og ”sine” elever. De er ”presset” inn i vante og kjente

mønstre der mye av arbeidet utføres rutinemessig, både individuelt og i forankrede teamrelasjoner. Dette *kan* føre til at refleksjon og pedagogiske diskusjoner ikke reelt vil påvirke skolens kultur og synet på læring. Dermed blir det liten tid til utforskning og fornyelse. Det tar tid å endre en slik kultur. Det tar tid *å lære seg* å endre en slik kultur, både for rektor og lærere. Og for å endre på dette, må rektor i samarbeid med skoleeier gå foran å vise vei når kulturendringer ”tvinger” seg fram.

Det skal være greit å prøve ut ny praksis, men dette må være ”bakt inn” i skolens praksis og kulturaksept for en ”prøve- og feile” kultur. Det skal være enighet på forhånd om hvordan arbeidet skal gjennomføres; en felles oppbygging og forståelse av det arbeidet som skal gjøres og forhandles frem. Det enkelte individ må oppfatte sin yrkesrolle som et bidrag til felles goder. Samtidig må læreren bestrebe seg på å nå organisasjonens mål. Kompetansen hos hver enkelt skapes i det fellesskapet man er en del av, og er knyttet til både enkeltindivider og til fellesskapet på arbeidsplassen. Slik blir arbeidsplassens kultur viktig. Og gjennom implementeringen av EYLP modellen, har begge skolene på *hver sin måte* tatt et skritt videre i retning av å skape eller bygge en organisasjonskultur som kan defineres som lærende.

## Kildeliste

- Alvesson, Mats, Skøldberg, Kai (1993): *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och Kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bang, Henning (1988): *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Bjørnsrud, Halvor, Monsen, Lars, Overland, Bjørn (red.) (2006): *Utdanning for utvikling av skolen*.
- Briseid, Lars Gunnar (2008): Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/ 2008, 328-337.
- Buland T., Dahl T., Finbak L., Havn V. (2008): *Det er nå det begynner. Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing"*. SINTEF Teknologi og samfunn. Trondheim: NTNU Voksne i livslang læring.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2007): *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Eidsvåg, Inge (2005): *Den gode lærer. I liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Ekholm, Mats, Kull, Magnus (1996): School climate and long term changes. *Excerpt from EERA*, (2), s. 451-471.
- Foros, Per Bjørn (2006): *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.

- Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Helle, Lars (2006): *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002): Vitenskapsteori, i T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub
- Hølleland, Halvard (red.) (2007): *På vei mot kunnskapssamfunnet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2004): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, Gustav E. (2006): *Utdanning styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, Gustav E. (2007): Ny rød-grønn regjering – en utdanningspolitisk kursendring?. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/2007, 362-372.
- KD (2008): *St.meld.nr.31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*.
- Kjeldstadli, K. (2003): *Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, Tone (red.) (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord S. og Fevolden (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn (1996): *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn (mai 2008) Ledelse, kvalitet og elevenes læringsutbytte. *Skolelederen* 5/2008, s. 4.
- Overland, Bjørn (2006): Overland kp. 4: *Arbeid med læreplanen som prosess i skolen*. Oslo: GyldendalNorsk Forlag AS.
- Riksaasen, Rita (2005): Ny pedagogikk i praksis. En studie av demonstrasjonsskolene 2002 - 2004. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Roald, Knut (1999): Kan skular lære? Organisasjonslæring som verktøy i skoleutvikling. *Notat nr. 4/99, Sogndal: Avdeling for lærerutdanning* Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Roald, Knut (2004): Organisasjonslæring i skular. Teoretiske og praktiske perspektiv. *Notat nr. 15/2004, Sogndal: Avdeling for lærerutdanning og idrett*. Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Schein, Edgar H. (1985): *Organisasjonskultur- og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag.
- Senge, Peter (1990): *The fifth Diciplin. The art and practice of the Learning Organisation*. New York: Doubleday.
- Sivesind K., Langfeldt G., Skedsmo G. (red.) (2006): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

UFD (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle..*

UFD (2005) *Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005.*

UFD (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen.*

UFD, (2003): St.meld.nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det konglige utdannings- og forskningsdepartement.

Østerud, Svein (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo:Universitetsforlaget.

Aadland, Einar (1994): *Kultur i helse, sosial- og utdanningsorganisasjonar*. Oslo: Samlaget AS.

Aasen, P., Foros, P.B., Kjøl, P.(red.) (2004): *Pedagogikk og Politikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.



## Vedlegg 1: Intervjuguide – rektor

Arbeidstittel: **Skoleledelse og organisasjonskultur**

### Problemstillinger:

- *Hvordan, og i hvilken grad opplever lærere og skoleledere at skolekulturen endres ved innføringen av ny lese- og skrivemetodikk – Early Years Literacy Program (EYLP)?*
- *Hvilke utfordringer stilles ledelsen overfor når kulturendringer skjer internt i egen organisasjon?*

### 1. Introduksjon/innledning

- Takk for at jeg fikk komme
- Hensikt/formål med intervjuet
- Bruk av lydopptak
- Sikring av anonymitet – samtykkeerklæring
- Intervjuguiden som utgangspunkt – men mest mulig åpen samtale

### 2. Litt om skolen (som arbeidsplass)

- Hva vil en besøkende legge merke til ved skolen din?
- Hva ønsker du å vise en fremmed/besøkende?
- Hva mener du kjennetegner en god skole?

- Vil du karakterisere skolen din som en god skole? Hvorfor?
- Hva kunne vært bedre? Nevn tre områder du ønsker å forbedre.
- Har skolen en visjon? Hva betyr visjonen?

### **3. EYLP (Prosesser i et utviklingsarbeid)**

- Hva er EYLP? Kan du beskrive hvordan dere jobber med metodikken?
- Hvorfor, og hvor kom ideen fra? Hvem grep fatt i den?
- Implementeringsarbeidet? (Pilotprosjekt, delprosesser, motstand/oppslutning/entusiasme for og mot modellen, fremdriftshastighet med mer.)
- Kan du beskrive prosesser i og overfor personalet
- Hvilke organisatoriske grep måtte tas? (timeplan, skoledagen, tidsbruk)
- Ressursbruk (lærertetthet, bøker og materiell)
- Rammer for modellen? (rom og innredning)

### **4. Styling og ledelse (Utfordringer - skolen som lærende organisasjon)**

- Hvordan vil du beskrive skolekulturen?
- Hva er ditt bidrag for å bygge en positiv kultur og en lærende organisasjon?
- Hvordan mener du rektor bør legge opp et utviklingsarbeid og implementeringen av dette?
- Hvordan vil du definere en god leder?
- Hvordan vil du beskrive ledelsen ved skolen? (lederteam, relasjonsledelse)

### **5. Skolekultur** (Jeg velger her å definere skolekultur som organisasjonskultur)

Hvilke utfordringer skolen vil stå overfor når kulturen endres kan her tolkes og forstås på bakgrunn av Scheins definisjon.

**I følge Shein (1994) kan en organisasjonskultur defineres med:**

*”Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene”*

**Bang (1995) definerer organisasjonskultur som:**

*”De sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene”*

- **Artefakter** (kulturens synlige uttrykk)
  - Hvilke modeller, redskaper, (materiell)strukturer/innredninger er typiske sett i lys av EYLP-metodikken?
  - Talespråk og atferd?
  - Utsmykning (kunst), bygninger, kleskoder ?
- **Verdier**
  - Hva er viktige verdier på skolen?
  - Hvordan tror du disse verdiene har oppstått?
  - Hvordan ivaretas disse verdiene i kollegiet?
  - På hvilken måte påvirker verdioppfatningen EYLP?
- **Grunnleggende antagelser**
  - Hva er viktige verdier som de fleste kan enes om? (*kognitiv transformasjon*).

- Hvem er den (de) viktigste kulturskaperne ved skolen og hva gjør dem til kulturskapere?
- Hvilke forventninger ligger ”innbakt” i organisasjonskulturen mht. resultatoppnåelse?
- I hvilken grad har EYLP-metodikken bidratt til å endre etablert skolekultur og institusjonalisert kunnskap?
- Er det rom for å stille kritiske spørsmål? Hva stilles det spørsmål ved?

## Vedlegg 2: Intervjuguide – lærer

Arbeidstittel: **Skoleledelse og organisasjonskultur**

### **Problemstillinger:**

- *Hvordan, og i hvilken grad opplever lærere og skoleledere at skolekulturen endres ved innføringen av ny lese- og skrivemetodikk – Early Years Literacy Program (EYLP)?*
- *Hvilke utfordringer stilles ledelsen overfor når kulturendringer skjer internt i egen organisasjon?*

### **4. Introduksjon/innledning**

- Takk for at jeg fikk komme
- Hensikt/formål med intervjuet
- Bruk av lydopptak
- Sikring av anonymitet – samtykkeerklæring
- Intervjuguiden som utgangspunkt – men mest mulig åpen samtale

### **5. Litt om skolen (som arbeidsplass)**

- Hva vil en besøkende legge merke til ved skolen din?
- Hva ønsker du å vise en fremmed/besøkende?
- Hva mener du kjennetegner en god skole?

- Vil du karakterisere skolen din som en god skole? Hvorfor?
- Hva kunne vært bedre? Nevn tre områder du ønsker å forbedre.

## **6. EYLP (Prosesser i et utviklingsarbeid)**

- Hva er EYLP? Kan du beskrive hvordan dere jobber med metodikken?
- Hvorfor, og hvor kom ideen fra? Hvem grep fatt i den?
- Implementeringsarbeidet? (Pilotprosjekt, delprosesser, motstand/oppslutning/entusiasme for og mot modellen, fremdriftshastighet med mer.)
- Kan du beskrive prosesser i og overfor personalet
- Hvilke organisatoriske grep måtte tas? (timeplan, skoledagen, tidsbruk)
- Ressursbruk (lærertetthet, bøker og materiell)
- Rammer for modellen? (rom og innredning)

## **4. Styring og ledelse**

- Hvordan mener du rektor bør legge opp et utviklingsarbeid og implementeringen av dette?
- Hvordan vil du definere en god leder?

## **5. Skolekultur** (Jeg velger her å definere skolekultur som organisasjonskultur)

Hvilke utfordringer skolen vil stå overfor når kulturen endres kan her tolkes og forstås på bakgrunn av Scheins definisjon.

**I følge Shein (1994) kan en organisasjonskultur defineres med:**

*”Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine*

---

*problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene”*

**Bang (1995) definerer organisasjonskultur som:**

*”De sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene”*

- Hvordan vil du beskrive skolekulturen?
- Hva er ditt bidrag for å bygge en positiv kultur og en lærende organisasjon?
- **Artefakter** (kulturens synlige uttrykk)
  - Hvilke modeller, redskaper, (materiell)strukturer/innredninger er typiske sett i lys av EYLP-metodikken?
  - Talespråk og atferd?
  - Utsmykning (kunst), bygninger, kleskoder ?
- **Verdier**
  - Hva er viktige verdier på skolen?
  - Hvordan tror du disse verdiene har oppstått?
  - Hvordan ivaretas disse verdiene i kollegiet?
  - På hvilken måte påvirker verdioppfatningen EYLP?
- **Grunnleggende antagelser**

- Hva er viktige verdier som de fleste kan enes om? (*kognitiv transformasjon*).
- Hvem er den (de) viktigste kulturskaperne ved skolen og hva gjør dem til kulturskapere?
- Hvilke forventninger ligger ”innbakt” i organisasjonskulturen mht. resultatoppnåelse og EYLP?
- I hvilken grad har EYLP-metodikken bidratt til å endre etablert skolekultur og institusjonalisert kunnskap?
- Er det rom for å stille kritiske spørsmål? Hva stilles det spørsmål ved?





## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven som skal omhandle skoleledelse og organisasjonskultur – og samtykker i å stille til intervju.

Forskeren forplikter seg til å

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999):  
*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.*
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang
- gi både skolen, kommunen, og skolens ansatte fiktive navn. Dermed vil ingen tekster som lagres på forskerens pc, kunne identifisere skolen

Prosjektet meldes til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Jeg samtykker i at det brukes lydopptaker under intervjuet.

Navn

Dato og underskrift.



















---































---







